



“Sentimos (...) que (...) el año se va a acabar”: estudiantes de grado 11° en Bogotá ante las normas, sus compañeros y las clases del último año escolar

Autor

David Eduardo Arciniegas Campos

Directora

Nathalia Urbano Canal

Monografía presentada como requisito para optar por el título de sociólogo

Escuela de Ciencias Humanas

Programa de Sociología

Universidad del Rosario

Bogotá - Colombia

2026

Agradecimientos

A mis padres, por toda su paciencia, comprensión y apoyo en cada momento, especialmente en mis tramos frecuentes. A mi familia en general, por siempre brindarme la cercanía y la confianza que tanto me sirvieron al momento de terminar esta carrera y este trabajo. A mis compañeros y compañeras de carrera, Dani, Laura, Alejandra, quienes me enseñaron la importancia del compromiso de vida con la sensibilidad sociológica. A mi directora de trabajo de grado, Nathalia, por estimularme a dar siempre un poco más y por demostrarme cada día lo fundamental de pensarse críticamente la educación en Colombia. También, por toda su paciencia con mis entregas y envíos para este trabajo. A Ana por ser mi confidente y mi valiosa compañía mientras desarrollaba esta investigación. Por último, a los profesores(as) del programa de Sociología de la Universidad del Rosario por enseñarme la importancia de combinar la conciencia social y el rigor científico.

Tabla de contenido

Introducción	5
Capítulo I ¿Y cómo abordar un salón de clases de un colegio?: Planteamiento de la investigación y elementos fundamentales	7
Problema, pregunta y objetivos de investigación	7
Revisión de literatura	10
<i>Marco normativo de la educación media en Colombia y percepciones de los estudiantes de último año escolar en torno al paso a la educación superior</i>	11
<i>La convivencia, las emociones, el ambiente de aula y su vínculo con los procesos de aprendizaje</i>	14
<i>La adolescencia, el relacionamiento con otros y la participación en actos de violencia entre pares</i>	16
Referentes conceptuales	24
Metodología	30
<i>Técnicas de investigación</i>	31
<i>Consideraciones éticas</i>	35
Capítulo II: Cómo analizar las interacciones en el salón de clases y los hallazgos del trabajo de campo.	36
Categorías de análisis	36
Resultados	39
<i>Observación No Participante</i>	39
<i>Observación Participante</i>	47
<i>Entrevistas</i>	48
Capítulo III: De las dinámicas de clase y las actitudes de los estudiantes ante ellas y sus compañeros	56
Los climas de aula y la relación docente - estudiantes en una clase	57
Lo que hay tras la actuación frente a las normas en una sesión de clase	65
Las reacciones estudiantiles a los actos de los otros: los sentidos de interpretación	71
Cuando se intenta dar una impresión, auténtica o no, en un salón de clases	78
Capítulo IV: Planes, objetivos y lo que está entre ellos: tres estudiantes, las clases que ven y el futuro en el que creen.	81

Jorge Enrique: “Frente a la clase de Cálculo, siento que le tengo que dar mucha importancia para mi futuro” - Las clases, el futuro y lo que puede pasar.	83
Sara: “Tenemos todos la libertad de decidir si, según los profes, nos jodemos el futuro o no” - Las asignaturas que gustan y las que no.	85
Arturo: “Sí, me gusta más el cálculo que la probabilidad”. Cuando hay más de una percepción frente a la misma asignatura	89
Conclusiones	93
Bibliografía	95
Anexo 1. Guía de observación no participante	100
Anexo 2. Guía de observación participante	101
Anexo 3. Guía de entrevista (semiestructurada)	102

Resumen

Esta investigación analiza las valoraciones, la actitud ante las normas y la percepción de la clase de estudiantes de un curso de grado 11° de un colegio de Bogotá. Se toman en cuenta como ejes transversales al trabajo las relaciones entre ellos y sus ideaciones frente al futuro, especialmente relacionadas con sus proyectos de vida tras graduarse. Concretamente, se aborda la influencia de los vínculos entre estudiantes en la manera cómo aprecian y actúan ante los múltiples acontecimientos en el salón de clases, las motivaciones de sus comportamientos ante las reglas y los factores que inciden en la formulación de sus opiniones sobre una clase. Lo anterior, también se trata con base en el concepto de clima de aula propuesto por Enrique Chaux. Mediante el enfoque microsociológico, presente en las perspectivas de la fenomenología, propuesta por Alfred Schütz; la etnometodología, postulada por Harold Garfinkel; y, el interaccionismo simbólico, de acuerdo con Erving Goffman, se explora la forma en que los estudiantes interpretan cada evento o mensaje transmitido por sus compañeros en el salón y le asignan importancia de acuerdo con sus planes y concepciones en relación a lo que es pertenecer a una institución educativa. Con base en el paradigma de investigación cualitativa, y los métodos de observaciones de clase y entrevistas a los alumnos se reconoce cómo perciben el aula donde se hallan y las maneras diferenciadas en que exteriorizan sus sentimientos, deseos y planes, así como las implicaciones de sus gustos y disposiciones en cada sesión académica. Se encontraron múltiples concepciones frente a lo que representa el clima de aula, el seguimiento de normas, las actitudes y motivaciones de los otros en

un salón determinado, lo cual revela la vigencia de la microsociología para analizar estas temáticas y lo provechoso de su aplicación a futuro.

Palabras clave: reglas, formación de opiniones, enfoque microsociológico, comportamientos, vínculos entre estudiantes, clima de aula, proyectos de vida.

Introducción

Mientras escribo este trabajo de grado, tras casi 6 años y medio de estudiar en el programa de Sociología de la Universidad del Rosario, recuerdo cada uno de los momentos vividos, de las experiencias y la senda recorrida para pasar de ser alguien que apenas tenía ciertas ideas de lo que era la sociología a reconocer plenamente sus fundamentos, alcances, las posibilidades y las aplicaciones en el mundo actual. No fue un recorrido fácil, especialmente cuando, en marzo de 2020, tras solo dos meses de estudiar en la Universidad, nos vimos obligados a encerrarnos en nuestros hogares, debido a la pandemia de Covid-19 en Colombia. En el país, este confinamiento y la emergencia sanitaria asociada no se levantaron por completo hasta septiembre de 2022, más de dos años después. Con todo, este es uno de los recuerdos y eventos más destacados que marcó mi trayectoria académica en esta Universidad.

Ahora que estoy terminando este trabajo, es inevitable hacerme la pregunta por lo que pasará después. Por los retos, las adversidades, las posibilidades y los procesos de cambio que atravesaré. Claramente, no es una cuestión para la que ya tenga respuesta. Los romanos, en la Antigüedad, veneraban al dios Jano, que representaba los inicios y los finales, los comienzos y las terminaciones (G.M., 2022). Estaba presente en las entradas y salidas, las puertas y los umbrales, para anunciar el cambio entre dos realidades opuestas. Este era un dios de dos caras, una vieja contemplando el pasado y otra joven mirando hacia el futuro, al que se le rendía culto para tener prosperidad en los proyectos del porvenir (G.M., 2022). En este momento, siento que estoy pasando precisamente por ese límite, entre la experiencia de los acontecimientos vividos a lo largo de mi carrera profesional y la incertidumbre de lo que sucederá en la posterioridad.

Ahora, ¿por qué hago mención a este tránsito en mi vida? Pues bien, es el mismo proceso por el que pasan los estudiantes de grado 11°. En Colombia, llegar a esta etapa educativa es una oportunidad de la cual no goza una gran mayoría. Solo 55% de los alumnos que iniciaron sus estudios de primaria en 2013, pudieron cursar grado 11° en 2023 (Ruiz Patiño, et al., 2026).

Quienes llegan a este nivel, deben afrontar varios desafíos como el planteamiento de un proyecto de vida, las expectativas de los padres, amigos y familiares frente a lo que harán tras graduarse y la presentación de una prueba de Estado que evalúa la calidad de la educación recibida en la etapa escolar. Estos retos se complejizan aun más, al tener en cuenta que, en 2023, solo 4 de cada 10 bachilleres accedía a la educación superior (Urbano, 2023). En definitiva, estar en este grado no es solo resultado del afrontamiento de muchos retos en la vida escolar, sino del goce de adecuadas condiciones sociales, económicas y políticas que permitan cursarlo. Lo anterior, aun así, en muchos casos provee pocas certezas al momento de finalizar la educación media.

Así pues, con esta tesis yo pretendía indagar el significado que le dan los estudiantes de un curso de grado 11° a la vivencia del último año de escuela, con la incertidumbre que implica y la probabilidad de no volver a ver a sus compañeros, así como lo que representan las asignaturas y las sesiones de clase en este último nivel. Quería ver sus actitudes y disposiciones para con las clases vistas en los momentos mismos en que se desarrollaban y los significados otorgados a estos espacios académicos. En consecuencia, realicé observaciones de clase tanto participativas como no participativas. Con el fin de comprender los sentidos construidos por los alumnos en torno a su permanencia en el colegio y sus ideas acerca de los comportamientos de los demás, llevé a cabo entrevistas a los estudiantes. El marco teórico utilizado fue el de la microsociología, por su capacidad de otorgar herramientas analíticas valiosas en la comprensión de las manifestaciones de los deseos, intenciones, emociones y asunciones en la interacción en un salón de clases, a partir de lo expresado por los discentes. Finalmente, empleé el concepto de clima de aula propuesto por Enrique Chaux, el cual permitió dimensionar la importancia de las interacciones docente - estudiante y el tipo de ambiente vivido en cada clase.

Para el análisis de la información recogida, utilicé categorías relacionadas con el conocimiento entre los discentes del salón de clases, sus motivaciones para actuar en determinada forma ante las reglas del aula, sus percepciones frente a las asignaturas y los distintos tipos de propósitos que tenían. Con estas, busqué tener en cuenta diferentes aspectos de la vivencia de un grado 11° y la manera cómo estos se expresaban en las sesiones de clase observadas. Asimismo, complejizar la comprensión de la experiencia del paso por esta etapa e identificar sus propias particularidades. De este modo, pude dar cuenta de la variedad de representaciones frente a este nivel educativo, la permanencia en un salón de clases y las ideas de los alumnos frente a lo que deberían ser las asignaturas vistas en la culminación de la trayectoria escolar. Lo anterior sin dejar

de lado las características de la adolescencia y el momento vital por el que atraviesan los estudiantes.

Dedicado a todos los estudiantes de grado 11° en Colombia, para quienes el futuro suele ser un mar de preguntas y muchas veces, de inseguridades.

Capítulo I ¿Y cómo abordar un salón de clases de un colegio?: Planteamiento de la investigación y elementos fundamentales

Problema, pregunta y objetivos de investigación

Esta investigación analiza las interacciones sociales entre estudiantes de grado 11° de un colegio privado del norte de Bogotá, enfocándose en cómo elaboran juicios y expresan opiniones durante las clases. Se observan sus reacciones ante acciones de compañeros, docentes o actores externos, lo que revela cómo perciben a los demás y sus actos. Son relevantes las opiniones sobre el estilo de enseñanza del docente, pues éstas reflejan cómo los estudiantes interpretan las dinámicas del aula. Las emociones expresadas (acuerdo, rabia, indiferencia, etc.), tanto verbales como corporales, son vistas como formas de ejercicio de poder, ya que pueden influir en el desarrollo de la clase, incluso más allá de la intención original de su autor.

Para entender las interacciones sociales en el aula, es clave considerar las relaciones de poder y socio-afectivas entre estudiantes que pueden influir en lo que ocurre durante las clases. Estas relaciones, como amistad, complicidad o intolerancia, se ven afectadas por acuerdos tácitos y el hecho de que el último año escolar representa una etapa significativa de cierre en la convivencia diaria con los compañeros. También, influyen factores como las experiencias previas,

las creencias del docente sobre su rol de autoridad y enseñanza (ya sea rígido o flexible) (Villanueva, 2020), y las actitudes y valoraciones de los alumnos sobre su participación en clase. Todos estos elementos afectan el cumplimiento de normas y la dinámica general del aula.

De hecho, Arias Sanabria (2017) y Villanueva (2020) conectan las diferentes acciones y expresiones de cada actor con la creación de un clima de aula favorable y el logro de los objetivos de las asignaturas. Lo anterior, junto con el aprendizaje efectivo es especialmente valioso en el último año escolar (grado 11°) dados los retos que afrontan los alumnos en esa etapa de su trayectoria académica y personal. Principalmente, la realización de la prueba de Estado Saber 11°, organizada por el ICFES (Instituto Colombiano de Evaluación de la Educación). Asimismo, los exámenes y pruebas de ingreso a instituciones de educación superior (profesionales, técnicas o tecnológicas). Además, es importante mencionar el proceso de definición de un proyecto de vida, basado en un ejercicio de discernimiento y reflexión vocacional. En conjunto, el modo en que los alumnos atraviesen estos desafíos también incide en la imagen del colegio y sus perspectivas a futuro¹. Esto conlleva expectativas y presiones por parte de padres de familia, alumnos de otros grados, administrativos y docentes.

¹ En el sentido de que el desempeño y rendimiento de estudiantes de grado 11° en las diferentes oportunidades académicas dadas por universidades y centros de educación, en general, afecta la decisión o no, por parte de estas instituciones, de mantener el convenio con los colegios. La continuidad o finalización de estas alianzas repercute en las posibilidades de formación que tendrán los estudiantes de grados inferiores, una vez terminen el periodo escolar. Como ejemplo, se puede considerar el caso del colegio Gimnasio Hontanar, en el que la admisión directa a diferentes universidades depende de una puntuación mínima en la aprobación del examen para obtener el diploma de Bachillerato Internacional. Igualmente, según el convenio pactado, se ofrece la posibilidad de homologación de créditos mediante cursos tomados durante el año escolar. Asimismo, la opción de ver asignaturas universitarias que complementen cursos de profundización de grado 11°. Por su relevancia para la trayectoria del estudiante, se resaltan los espacios de orientación profesional, inmersión universitaria, la homologación de exámenes internacionales y distintos beneficios académicos y económicos. En general, estas oportunidades son otorgadas a los colegios destacados por su excelencia académica, la cual abarca los resultados en las asignaturas ofrecidas por las universidades, pruebas propias de cada colegio (como las del Bachillerato Internacional) y la presentación de exámenes internacionales. (Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito, s.f.; Liceo Hermano Miguel La Salle, s.f.; Gimnasio El Hontanar, s.f.; Vallejo Ríos, 2023; Universidad del Rosario, 2025)

Así pues, el problema de investigación planteado conduce a la formulación de la siguiente pregunta de investigación orientadora del estudio:

¿Cómo se desarrollan las interacciones sociales de valoración, seguimiento de normas y percepción de la clase en un salón de grado 11° de un colegio privado del norte de Bogotá D.C. en el marco de las relaciones sociales y de poder entre estudiantes?

El objetivo general planteado para responder esta pregunta es comprender las motivaciones y características de la elaboración de juicios, seguimiento de reglas y formulación de opiniones sobre una clase por parte de los estudiantes y su conexión con las relaciones entre ellos.

El mismo está ligado al logro de los siguientes objetivos específicos:

- Examinar la influencia de las relaciones entre estudiantes en la emisión de juicios en el aula sobre lo dicho por sus compañeros.
- Identificar las motivaciones de los comportamientos de estudiantes ante las reglas de clase en un determinado clima de aula.
- Reconocer los factores que inciden en la formulación de opiniones sobre una clase por parte de los alumnos.

A partir de los elementos considerados respecto a las sesiones de clase y el ambiente del salón en el problema planteado, en la siguiente sección se ofrece un panorama de hallazgos investigativos respecto a estas cuestiones. En los estudios citados se hace referencia al significado que asignan los alumnos de 11° a sus relaciones con los otros, el paso a una siguiente etapa educativa y los vínculos entre fenómenos de violencia escolar como el bullying, la intimidación y la victimización, y los procesos de socialización en la adolescencia. Del mismo modo, se ofrece un marco legal orientado a exponer la concepción de la educación media desde el ordenamiento jurídico colombiano. Luego, dadas las múltiples referencias al ambiente de aula en estos estudios, se explica el desarrollo teórico del concepto de clima de aula, por parte de Enrique Chaux, quien ha llevado a cabo múltiples estudios acerca de la violencia escolar, las competencias socioemocionales, la educación para la paz y la formación ciudadana en el aula. Por último, se hace una revisión de artículos de investigación que abordaron las dinámicas en el salón de clases, para los que se identifican sus técnicas de recolección de datos y planteamientos metodológicos; se evalúan sus alcances y limitaciones; y, se enfatizan aquellos con aportes más destacados, como los relativos al concepto de clima de aula.

Revisión de literatura

En la primera parte de esta sección se abordan los significados asociados a la educación media, desde lo establecido en la ley 115 de 1994 (Ley General de Educación) así como los significados y repercusiones asignadas a la transición a la educación superior (Congreso de la República, 1994). Del mismo modo, las diferentes cuestiones a evaluar respecto a la escogencia de determinada institución enfocada en este nivel educativo. En conexión con esto, se incluye también lo referente a las valoraciones que hacen alumnos de 11° frente a sus proyectos en el futuro y las condiciones que los posibilitan.

Posteriormente, se presentan referencias que abordan cuestiones relacionadas con las dinámicas propias de un salón de clases, como las emociones ante las asignaturas vistas y posibles fenómenos de acoso, intimidación o afectación a la convivencia escolar. En cuanto a estos últimos, se señalan sus conexiones con el rendimiento educativo y los resultados de aprendizaje.

Después se hace referencia a abordajes que examinan características propias de la etapa adolescente como la integración en grupos con compañeros, la búsqueda de popularidad, mejor reputación social o roles de liderazgo, el establecimiento de relaciones afectivas y la proclividad o no a participar en actos de exclusión social. Mediante la referencia al ambiente o clima de aula, se dimensiona su relación con la probabilidad de ser víctima o victimario en este tipo de hechos, así como la forma en que estos fenómenos se vinculan con la búsqueda de reconocimiento social.

Luego, se explica el concepto de clima de aula planteado por Enrique Chaux, fundamentado en los componentes de cuidado de las relaciones y estructura de la clase (Chaux, 2012). Asimismo, se detallan las cuatro tipologías propuestas por este autor para el factor mencionado, las cuales son: autoritario, permisivo, negligente y democrático-assertivo. Para cada una se señalan sus implicaciones y consecuencias en las relaciones entre estudiantes y la actitud hacia el profesor. Esto por medio de las acciones por parte del docente, que indican la promoción y mantenimiento de cierto clima de aula.

Finalmente, se exponen artículos que abordan las dinámicas de aula desde enfoques como la manifestación de conductas catalogadas como positivas o negativas, las disonancias y conflictos entre actores o los estilos de comunicación. Dichos textos fueron clasificados y organizados con base en sus planteamientos metodológicos y técnicas investigativas usadas con el fin de analizar la pertinencia de las mismas. Asimismo, se resaltaron los estudios que valoraron el clima de aula, en relación con los actos y mensajes de los actores presentes en el salón y aquellos con aportes

considerados importantes en relación con la exploración de la literatura sobre el tema. Por último, se hizo una evaluación de los artículos revisados, con el fin de reconocer alcances y limitaciones, a partir de características compartidas entre ellos.

Marco normativo de la educación media en Colombia y percepciones de los estudiantes de último año escolar en torno al paso a la educación superior

De acuerdo con lo establecido por la Ley 115 de 1994, promulgada por el Congreso de la República (1994), el grado 11°, en tanto parte de la etapa de educación media, tiene como uno de sus objetivos fundamentales de formación la preparación para el ingreso a la educación superior y el trabajo. Para el caso del colegio donde se realizó la presente investigación, la modalidad de educación media implementada es la académica, en la que precisamente se busca la profundización en un campo específico de las ciencias, las artes o humanidades (Congreso de la República, 1994), así como preparar a los alumnos para el paso a un nivel subsiguiente de formación. Esto se ve reflejado en este centro educativo, en la asignatura de “Seminarios”, en la cual los estudiantes de 10° y 11° se inscriben en grupos investigativos de temáticas concretas de las ciencias sociales, naturales, artes, humanidades o educación física. En ellos realizan actividades de análisis y estudios más específicos de estos temas, que incluyen presentación de resultados al final de cada semestre. Esto permite acercarlos a la dinámica académica de una carrera universitaria con el abordaje de temas más especializados por cada campo de estudio, en el que se utiliza vocabulario concerniente a cada área, de acuerdo con los gustos e intereses de cada persona. Esto implica el incentivo a un estudio más profundo de la realidad nacional (humanidades) y un mayor grado de abordajes en la investigación de laboratorio (Congreso de la República, 1994).

En línea con iniciativas como estas, la ley 115 de 1994 promueve, para este nivel educativo, la vinculación del estudiante en organizaciones sociales relevantes y programas de desarrollo que fomenten la conciencia crítica de la sociedad y los valores manifestados en ella (Congreso de la República, 1994). Del mismo modo, esta regulación valora las características propias de cada estudiante, como sus gustos, potencialidades e intereses, para estimular su profundización en temáticas y campos de estudio que llamen su atención (Congreso de la República, 1994).

Así, la pretensión principal de este grado, 11°, en el marco de la educación media es formar jóvenes conscientes de sus cualidades y su potencial y con una orientación segura que les permita

contribuir positivamente en diferentes ámbitos sociales y económicos, de acuerdo con un ejercicio reflexivo de identificación de las demandas y necesidades del mundo (Congreso de la República, 1994). Lo anterior, ligado a un proceso de discernimiento vocacional en el cual reconozcan el campo profesional o la carrera académica desde la cual puedan participar en esos cambios considerados especialmente importantes, según el establecimiento de su “misión” en la propia vida. Así pues, el grado 11°, además de ser una etapa de cambios y transformaciones, está muy ligada al acercamiento hacia un campo de estudios, que, idealmente, los alumnos encuentren apasionante.

Un caso que manifiesta claramente las connotaciones adjudicadas al paso hacia la educación superior es el del estudio de Romero Navarrete (2009), quien encuestó a los estudiantes de grado 11° de dos instituciones educativas distritales de la localidad de Usme en Bogotá. Más del 60% de los estudiantes indagados mediante este instrumento cuantitativo manifestó considerar la graduación del colegio como un paso para seguir estudiando, lo cual implica una garantía de aprendizaje futuro (Romero Navarrete, 2009). Asimismo, lo tomaron como una oportunidad de mejora en la calidad y posibilidades de su vida, dándole un peso importante a la movilidad social, gracias al acceso a este nivel educativo. Además, esta autora destacó el carácter preparatorio para la educación superior que tiene la educación media, por su acento en conocimientos abstractos. De manera pertinente, también, una gran proporción de los encuestados expresó su disposición a trabajar mientras estudian, con tal de poder financiar su formación, lo cual es indicativo de la relevancia asignada a esta etapa educativa y la forma cómo la consideran (Romero Navarrete, 2009).

De modo más específico, Romero Gutiérrez et al., (2019) llevaron a cabo una investigación sobre la imagen de la Universidad Cooperativa de Colombia (UCC) sede Villavicencio en los 14 colegios villavicencenses de donde provenía la mayor proporción de estudiantes matriculados en esta institución de educación superior. Para este estudio, acerca de la trayectoria educativa, se encuestaron 294 estudiantes de planteles privados y públicos en la ciudad. Según los hallazgos, el 91% de la muestra manifestó una intención seria de continuar sus estudios en un centro universitario. En relación con esto, el 54% de las respuestas hizo referencia a una mejor remuneración como razón principal para esta decisión (Romero Gutiérrez et al., 2013). Frente al conocimiento acerca de las universidades existentes en Colombia, los estudiantes preguntados señalaron que conocían más de 15 universidades en el país y 7 en la región. Igualmente, en relación

con ámbitos como la calidad académica, el servicio o la infraestructura, los factores de prestigio institucional, conocimiento y dominio de asignaturas por parte de docentes, material de las bibliotecas, y comodidad, iluminación y ventilación de aulas, fueron los más referidos por los alumnos para elegir una universidad (Romero Gutiérrez et al., 2013). Así pues, este estudio constató que sí hubo una consideración razonada sobre el centro educativo al que se debería ingresar tras finalizar la etapa escolar, lo cual no era un asunto menor para los encuestados.

Respecto a la motivación para el estudio de un programa de pregrado, bien sea técnico o profesional, la investigación de Osorio Durante (2020) identificó la importancia de la familia como agente influyente en las perspectivas de vida de estudiantes de grado 11° en un colegio público rural de Santander. De acuerdo con varios testimonios, los familiares de los alumnos constantemente les transmitían la idea de que estudiar un programa (de educación superior) debía ser algo primordial (Osorio Durante, 2020).

En la misma línea, esta tesis también resaltó el rol de ámbitos como el contexto local, la relación con los pares, las habilidades descubiertas, la escuela y ciertas oportunidades laborales en el fortalecimiento o sustentación de la carrera o campo de estudio elegido para una siguiente etapa educativa. Por ejemplo, las labores realizadas como parte de ciertas ocupaciones en las que se desempeñaban, y que podrían ser la base de una formación futura determinada (Osorio Durante, 2020). En este sentido, los escenarios laboral y afectivo quedaban relegados respecto al académico. En el futuro cercano, el primero solo era valorado en tanto fuente de financiación para los estudios. De otra manera, se le consideraba una distracción frente al desarrollo de la carrera, por parte de la familia (Osorio Durante, 2020). Además, la formación de una familia y tener hijos (escenario afectivo) eran vistos como un peligro para seguir con la formación académica, de acuerdo con lo percibido por los jóvenes. Ellos veían las dificultades económicas de sus padres para lograr su manutención y, según la autora, estas vivencias “son un espejo de lo que no se quiere para su vida” (Osorio Durante, 2020, p. 140).

En general, estos estudios y lo referenciado anteriormente dan cuenta de los factores y elementos considerados en el acceso a la educación superior y en la elección de un centro de estudios, asociado a una vocación. Así, ilustran las valoraciones hechas al respecto de los posibles beneficios y repercusiones que se podrían lograr con el paso a un siguiente nivel de estudios, al igual que las implicaciones de ingresar a esta formación, como el ambiente, la infraestructura y los costos de matrícula.

La convivencia, las emociones, el ambiente de aula y su vínculo con los procesos de aprendizaje

En todo caso, también en grado 11° se manifiestan elementos y características propias de otros niveles escolares, como lo son las sensaciones y emociones desencadenadas por ciertas asignaturas vistas. De esto trata lo abordado por Vasquez Gordillo (2024) en su análisis. Concretamente, se enfocó en las emociones experimentadas por 67 estudiantes de grado 11° de un colegio público de Neiva, Huila, durante la clase de química (Vasquez Gordillo, 2024). Dado el carácter avanzado y complejo de los contenidos vistos en este grado de enseñanza, este enfoque de estudio es particularmente interesante, por lo valioso que resulta a la hora de entender la manera cómo los estudiantes afrontan este tipo de temas.

Con base en un rango de variadas emociones presentado a los estudiantes, en el conjunto de aquellas catalogadas como positivas, frente a estar en clases de química, las más referidas fueron la alegría (65,67%), la confianza (56,72%), y la satisfacción y felicidad (55,22%) (Vasquez Gordillo, 2024). Por su parte, en las relacionadas con el estrés, destacaron la preocupación (44,78%), la ansiedad (32,84%) y el nerviosismo (29,85%). En contraste, para las prácticas de química, se halló un predominio de las emociones positivas (73,94% de alumnos), dentro de las que sobresalieron la diversión (29,85%), la alegría (28,35%) y la felicidad o sorpresa (20,89%) (Vasquez Gordillo, 2024). En cambio, las notas provocaban ansiedad o preocupación en el 23,8% de estudiantes participantes, satisfacción en un 14,9% y alegría en el 11,9% (Vasquez Gordillo, 2024).

Así, se evidenciaron divergencias de acuerdo con la actividad o dinámica indagada en una misma clase. Tras estas múltiples emociones expresadas, se podría postular la existencia de distintas maneras de relacionarse con una asignatura y sus actividades. Aunque hay espacios como las prácticas de laboratorio, en los cuales predominaban las emociones clasificadas como *positivas*, lo que mostró este estudio es la diversidad de percepciones y disposiciones para afrontar una asignatura, por parte de los estudiantes, y las dinámicas que conlleva (Vasquez Gordillo, 2024). Esto se vincula también con el hecho de que hay factores facilitadores y dificultadores en la respuesta a este espacio académico. Por ejemplo, la actitud del docente, la presentación de exámenes o la recepción de calificaciones (Vasquez Gordillo, 2024). Así pues, la pluralidad de concepciones y actividades asociadas a una misma asignatura hacen que esta no sea homogénea, en cuanto a las perspectivas y emociones de los estudiantes, que conforman, más bien, un crisol respecto a lo experimentado.

A pesar de constituir el último grado de formación escolar, la convivencia se sigue considerando un objeto de interés por parte de los estudiantes de grado 11°, como lo mostró David Avalos (2023). Frente a esta dimensión, su trabajo pretendía identificar las dinámicas sociales de estudiantes de grado 11° del colegio Manuel José Gómez Serna de Medellín en cuanto a la convivencia, lo cual dio datos interesantes acerca del valor adjudicado a esta cuestión por parte de los estudiantes. Este autor halló que el 88% de las personas preguntadas se mostraron dispuestas a participar en acuerdos y compromisos dirigidos a una mejora de la convivencia (David Avalos, 2023). Aunque una proporción importante de los estudiantes expresaron considerarse buenos compañeros de clase, el 52% se mostró de acuerdo con que, individualmente, debían mejorar su propio comportamiento (David Avalos, 2023). Del mismo modo, el 85% de la muestra se mostró dispuesto a hacer parte de actividades en pro de una mejor convivencia, en consonancia con lo ya expresado (David Avalos, 2023).

Así pues, el nivel de consciencia de los alumnos frente a este asunto es tal que incentivó la autorreflexión ante las propias actitudes y la situación del curso, al igual que el reconocimiento de un margen de mejora al respecto, como el lograble con actividades dedicadas a tal fin (David Avalos, 2023). En la misma línea, se encuentran las representaciones artísticas del manual de convivencia del plantel, resultado de la implementación de la técnica de “colcha de retazos” en esta investigación (David Avalos, 2023). A través de estas, emergieron elementos como las reglas, normas, deberes, derechos, faltas, consecuencias y sanciones, a la par de la valoración estudiantil de regulador del trato asignada a este marco normativo -el manual- y su utilidad en la determinación de actos y conductas sancionables (David Avalos, 2023).

Sumado al reconocimiento de la importancia del estado de la convivencia por parte de los alumnos, como encontró David Avalos (2023), se halla lo planteado por Peña Niño (2017). Este autor relacionó los datos de 959 colegios en Bogotá (incluidos en el cálculo del ISCE (Índice Sintético de Calidad Educativa) del ICFES), respecto a los resultados obtenidos en las áreas de Lenguaje y Matemáticas en el marco de las pruebas Saber 5° y 9° de 2014, con las puntuaciones de ambiente de aula (Peña Niño, 2017). Estas se recabaron mediante cuestionarios anexos y buscaban indagar por la frecuencia de relaciones de respeto, no agresión y tolerancia, por medio de cuestionamientos a estudiantes sobre si habían sido víctimas o victimarios de casos de violencia física o verbal y rechazo contra sus compañeros (Peña Niño, 2017). Del mismo modo, si habían sentido miedo de ir a clases por estas situaciones (Peña Niño, 2017).

A partir de este estudio, se encontraron conexiones valiosas para ambas áreas temáticas abordadas. En este sentido, una mejora de 10 puntos en el AAula (ambiente de aula) estaba ligada al incremento de 7,4 puntos en las habilidades comunicativas de los estudiantes, vinculadas al área de lenguaje (Peña Niño, 2017). Por su parte, en matemáticas se encontró que la misma mejora de 10 puntos en AAula estaba relacionada con un incremento de 8,6 puntos en el desempeño (Peña Niño, 2017). Así, se deriva de estos hallazgos que las relaciones entre estudiantes, sus características y formas de manifestarse son factores a tomar en cuenta en las estrategias enfocadas en mejores resultados educativos. En todo caso, para la educación secundaria, el autor ponderó estos resultados, teniendo en cuenta la mayor cantidad de conflictos entre pares y el menor margen de intervención de las familias en este tipo de hechos (Peña Niño, 2017) para el caso de este nivel educativo. Dadas las implicaciones de las interacciones entre estudiantes y el ambiente en el salón de clases, estos elementos deben ser tenidos en cuenta en los diferentes esfuerzos orientados hacia un aprendizaje exitoso, que se vea reflejado en las pruebas de calidad educativa (Peña Niño, 2017).

La adolescencia, el relacionamiento con otros y la participación en actos de violencia entre pares

Las características propias de la etapa adolescente por la que atraviesan los estudiantes en un grado 11° también son un factor a considerar. Por ejemplo, el rol de las relaciones con compañeros y la pertenencia a un grupo de pares. Las decisiones de vida y la experiencia escolar de los jóvenes, las cuales incluyen su perspectiva del salón como espacio de aprendizaje y de las dinámicas que ahí acontecen, están afectadas por la formación de lazos con otros estudiantes. Este ámbito de la etapa adolescente fue examinado por Rageliené (2016) en una revisión de literatura académica, quien halló una asociación positiva entre el desarrollo de la identidad adolescente y el apego a los compañeros, una mejor calidad en la relación con ellos y menor tendencia a emociones negativas como la soledad.

Asimismo, este trabajo encontró que el deseo de pertenecer a un grupo de pares y el involucramiento activo en sus actividades y dinámicas están conectados con un sentido de identidad alcanzado (Rageliené, 2016). De hecho, la autora sugirió que la presencia en estos grupos permitía la comparación y el contraste con los otros y sus personalidades para así formar una identidad diferenciada, replicando o alejándose de las actitudes de otros. En esta línea, los grupos permiten a los jóvenes decidir las actitudes o comportamientos que desean adoptar y cuáles no

(Rageliené, 2016). En el mismo sentido, les otorgan espacios para dialogar libremente sobre lo que desean ser y lo que son. Considerando el ambiente de cooperación y diálogo de estas agrupaciones, el adolescente puede ejercer y “practicar” cierta forma de ser y de expresarse, a partir de los modelos de referencia con los que interactúa (Rageliené, 2016). El proceso de diferenciación del “yo” resultante permite al joven verse como alguien separado del resto y con autonomía, con lo cual podrá asumir responsabilidad por sus actos y ser consciente de las acciones y expresiones propias (Rageliené, 2016).

Así pues, lo sucedido en los salones de un colegio como espacio de clase no puede ser considerado sin valorar las dinámicas y tendencias propias de la adolescencia, etapa de vida atravesada por quienes cursan grado 11°. De acuerdo con la forma cómo los estudiantes participen en los diferentes grupos de pares y se vean inmersos o no en dinámicas de acoso, violencia o intimidación a otros compañeros, manifestarán cierta disposición hacia las clases y una perspectiva frente a lo que deberían hacer o no en estas. Esto se encuentra relacionado con los significados asociados estos espacios académicos más allá de los temas vistos, la actitud del docente o la clase en particular. Incluyendo también las interacciones con los demás y las dinámicas de relación con ellos.

En cuanto a los vínculos con otros alumnos, la reputación social, el liderazgo y el poder son asuntos importantes en el transcurso de la vida adolescente y la relación con los otros, según Buelga et al. (2009) y Carroll, et al., (2003); Carroll, et al., (2001) citados por Buelga, et al. (2009). Así pues, hay una mayor disposición a las conductas transgresoras en la adolescencia con el fin de aumentar el nivel percibido de estas cualidades entre los pares. Entre estas actitudes, destaca la agresión relacional, con expresiones de exclusión o de evasión hacia una persona (Little et al., (2003) citados por Buelga, et al. (2009)). Según Cullerton-Sen et. al. (2005) y Putallaz (2007), citados por Buelga, et al. (2009), las víctimas de estos comportamientos presentaban síntomas depresivos, ansiedad, soledad y dificultades para la relación social, haciendo de esta cuestión una que merece atención. En línea con esto, Buelga, et al. (2009) buscaron analizar las relaciones entre reputación social adolescente y agresión relacional entre iguales. De manera prudente, se hizo una distinción entre reputación real (la creencia del adolescente frente a lo que otros piensan de su reputación) e ideal (aquello que le gustaría que pensarán acerca de esta) (Buelga, et al., 2009).

La muestra de esta investigación incluyó a 1319 adolescentes de la Comunidad Valenciana en España (594 hombres y 725 mujeres) con edades de 11 a 16 años de edad. Con la aplicación de

cuatro escalas en forma de cuestionarios (la Escala de Satisfacción con la Vida de Diener, et al. (1985), la Escala de Soledad de Russell et. al. (1980), la Escala de Agresión Relacional entre iguales de Little et al. (2003) y la Escala de Reputación Social), se hallaron dos conclusiones frente al nexo entre la reputación y la exclusión social, y una frente al género en que prevalecen estas conductas (Buelga, et al., 2009). Mientras que se encontró una conexión positiva entre un deseo de mayor reputación social (reputación ideal) y el involucramiento en actos de exclusión, se identificó un vínculo negativo entre una mejor percepción de la reputación real y la participación en estos actos (Buelga, et al., 2009). Frente al género, se reconoció una mayor cantidad de actos de exclusión entre hombres que en mujeres, así esto no fuera concordante con otros estudios tomados en cuenta (Buelga, et al., 2009). Además, una mayor soledad e insatisfacción con la propia vida estarían relacionadas con un mayor deseo de reputación. Esta búsqueda de reconocimiento social sería un factor de riesgo para adoptar comportamientos agresivos. Por el contrario, estar satisfecho(a) con el propio nivel de reputación desincentivaría este tipo de actitudes (Buelga, et al., 2009). En últimas, la insatisfacción y la aceptación del grado de popularidad del cual se goza tendrían efectos opuestos (Buelga, et al., 2009).

De modo pertinente para la presente investigación, Penagos, et al., (2006) abordaron, precisamente en estudiantes de grado 11° en Bogotá D.C., la cuestión de las relaciones románticas y el autoconcepto. Este se considera bastante relevante para el objeto de estudio, por su relación con las opiniones del estudiante frente a lo sucedido en el aula, y la relación entre su propio comportamiento y el de los demás. Por su parte, los vínculos románticos ocupan un lugar relevante en la etapa de la adolescencia, y frente a ellos, Penagos, et al., (2006) trataron la conexión entre el grado de seguridad en las relaciones de apego con padres y compañeros, las características de los lazos románticos y el nivel de autoconcepto. Concretamente, la muestra era de 1435 adolescentes bogotanos con edades entre 15 y 20 años, estudiantes de grado 11° de colegios masculinos, femeninos y mixtos de los estratos socioeconómicos bajo, medio y alto en la ciudad (Penagos, et al., 2006).

Considerando el abordaje a alumnos de grado undécimo, son importantes los hallazgos respecto a la relación positiva entre la percepción de apego con padre, madre y compañeros de los jóvenes y su autoconcepto, conduciendo a imágenes propias más fortalecidas y estructuradas, cuando se daban estos vínculos positivos con padres y compañeros (Penagos, et al., 2006). Lo anterior podría llevar a una proyección del “yo” en el salón más acentuada. Asimismo, estos

autores encontraron que los vínculos seguros en la infancia y adolescencia promueven la transmisión de rasgos de cuidado y satisfacción global a la pareja en relaciones amorosas, así como el fundamento para entrar en estas conexiones románticas. Valorando las repercusiones del estado y condiciones de su surgimiento en las actitudes manifestadas en un salón de clases, los vínculos amorosos no son algo menospreciable, por lo que significan en esta etapa de vida.

La profundización en el autoconcepto, las relaciones afectivas y el apego que hizo este estudio no solo permite comprender el trasfondo de las relaciones románticas en el caso de los estudiantes de grado 11°. También, explora estas cuestiones con un peso muy significativo en el transcurso de la adolescencia y del relacionamiento con los otros durante esta etapa. En cuanto al autoconcepto, la concepción de sí mismos que tengan los alumnos puede influir bastante en sus acciones y las decisiones tomadas respecto a otros. Sobre el apego, además de lo evidenciado por Penagos, et al., (2006), este tiene un rol importante en los diferentes vínculos que se hagan con otros estudiantes (incluidos los de noviazgo o similares) y la manera cómo le permiten a cada alumno vivir varias experiencias y expresarse, en simultáneo con su proceso de construcción identitaria.

Respecto al clima de aula, el cual también constituye un factor de interés en el acercamiento a las dinámicas de un salón de clases, el estudio de López Leiva, et al., (2010) en Chile buscó identificar la relación entre esta dimensión, y la percepción y ocurrencia de conductas de intimidación y victimización entre estudiantes de edad escolar. Particularmente, se aplicaron tres instrumentos a un conjunto de 444 estudiantes de zonas urbanas en las comunas de Viña del Mar y Valparaíso (López Leiva, et al., 2010). Los mismos, que eran específicamente el heteroinforme de intimidación y victimización, el autoinforme de intimidación y victimización y el Inventario “Mi Clase” sobre clima de aula, estaban relacionados con estos fenómenos y dimensiones. En el estudio, se tuvo como resultado un vínculo entre una percepción negativa del clima de aula y la frecuencia en ser considerado(a) participante en actos de intimidación y victimización (López Leiva, et al., 2010). En el mismo sentido, la mayor probabilidad de ser visto como altamente victimizado estaba ligada a una menor satisfacción con el curso (López Leiva, et al., 2010).

Así, las consecuencias del clima de aula se expresan en las manifestaciones de la violencia escolar, y sus fenómenos indicativos, como la intimidación y victimización. Este estudio recalzó la importancia de abordar estos casos de violencia con los grupos en conjunto, y no de manera limitada, solamente con el/la agresor(a) y víctima (López Leiva, et al., 2010). Asimismo, enfatizó

que el seguimiento o actitud ante las normas de clase, al igual que la percepción de la misma afectaban el acoso entre estudiantes (López Leiva, et al., 2010). Cuando se toman en cuenta lo preponderantes que pueden llegar a ser los hechos en el salón para los alumnos y sus percepciones, se reconoce el valor de sus múltiples perspectivas frente a estos sucesos, los responsables de los mismos para los discentes, y si son catalogables como acoso o violencia por parte de ellos. Además, las diversas percepciones sobre las consecuencias de estos acontecimientos para el curso, más cuando los salones de clase son ambientes complejos de intersubjetividad y constante cambio en la percepción y desarrollo de estos hechos.

Para el caso colombiano, los conflictos en el salón de clases merecen atención dadas las altas cifras de violencia en las aulas de clase. Con información de 2024, el 23% de los estudiantes afirmaron ser víctimas de constante acoso escolar en 2023 (Pontificia Universidad Javeriana, 2024). En este año, también, se registraron 6180 casos graves de *bullying*, lo cual implicó un aumento importante frente a los 3490 del año 2022² (Pontificia Universidad Javeriana, 2024). En el mismo informe de la universidad se señalan las consecuencias negativas de esta problemática para la salud mental, la socialización y el rendimiento académico de los alumnos (Pontificia Universidad Javeriana, 2024). Ante esto, el presente estudio podría ilustrar los vínculos entre las relaciones de los estudiantes y los comportamientos violentos, al igual que el incumplimiento de normas en el aula, de manera que sean más comprensibles.

En diferentes partes de la sección anterior, los estudios citados aludieron a la importancia de las emociones, el estado de relaciones entre estudiantes y el ambiente/clima de aula, al momento de considerar el rendimiento específico y el desencadenamiento de actos violentos entre estudiantes. Por tanto, es perentorio indicar la conceptualización de clima de aula que será utilizada en este estudio. Para Enrique Chaux (2012), experto educativo en Colombia, este factor puede variar dependiendo del nivel de sus dos componentes principales: el cuidado en las relaciones y la estructura de la clase. El primero se refiere a la calidad de las relaciones entre estudiantes y estudiante-docente, respecto a la preocupación por el bienestar de la otra persona, la comunicación clara y abierta, así como la calidez y afecto en los vínculos, ligado al manejo adecuado de los conflictos (Chaux, 2012). El segundo trata del establecimiento y aplicación de normas, al igual que del mantenimiento del orden y del seguimiento de instrucciones. Así pues, el autor categoriza

² Según datos del Sistema Unificado de Convivencia Escolar en Colombia (SUICE).

cuatro tipos distintos de clima de aula: el autoritario, el permisivo, el negligente y el democrático-assertivo (Chaux, 2012), según el mayor o menor grado de estas dos variables.

El primero se caracteriza por ser alto en estructura, pero bajo en cuidado. Lo anterior implica que el docente solo se preocupa por el seguimiento de normas y la conservación del orden, descuidando la calidad de los vínculos y el tipo de relación que forma con los alumnos (Chaux, 2012). Dicho ambiente causa el miedo en los estudiantes, quienes creen que pueden ser castigados por cualquier error o acto de indisciplina cometido, por pequeño que sea. Igualmente, en este clima se desestima la empatía hacia el otro, lo cual facilita el desinterés hacia los compañeros por cada discente (Chaux, 2012). En el segundo, el permisivo (alto en cuidado, bajo en estructura), el profesor hace demasiadas concesiones a los alumnos y no le otorga importancia a la aplicación de las reglas (Chaux, 2012). Así, no hay una sanción apropiada ante las acciones agresivas entre compañeros, pues el maestro subestima estos hechos. Lo anterior conduce a un entorno reactivo al aprendizaje, porque no hay una afirmación clara de autoridad que enfatice el propósito académico del espacio de clase (Chaux, 2012).

El tercero, negligente (bajo en cuidado y estructura), se manifiesta cuando hay un distanciamiento relacional entre profesor y estudiantes. En este no hay demostraciones de cuidado ni aplicación de normas, pues los alumnos son prácticamente olvidados por el docente (Chaux, 2012). Dicha actitud no cambia incluso frente a situaciones de violencia entre compañeros. El cuarto y último, democrático - assertivo, tiene por el contrario altos niveles de cuidado y estructura, lo cual se refleja en el involucramiento activo del docente en relaciones afectuosas y orientadas al cuidado del otro, así como en la aplicación constante de las reglas (Chaux, 2012). Dado que los estudiantes toman parte en la determinación de normas y acuerdos, y perciben una valoración auténtica de sus comentarios, se alcanza el aprendizaje participativo y hay bastante interés por los temas enseñados. Del mismo modo, se promueven las alternativas creativas y el pensamiento crítico, al igual que una valoración de los conflictos sucedidos como oportunidades de mejorar la convivencia (Chaux, 2012).

A continuación, se presentará la revisión de literatura hecha con base en estudios que abordaron las dinámicas en el aula, entre los cuales sobresalen los enfocados en metodologías y técnicas cualitativas, que se especificarán para cada caso.

El primer parámetro empleado en la elaboración del inventario de literatura sobre el tema fue la revisión de la metodología y técnicas investigativas de cada estudio revisado. De esta

manera, es posible reconocer aquellos procedimientos más utilizados y valorar su utilidad respecto al logro de los propósitos planteados para este trabajo. Esto supone identificar el rol de estas técnicas en la consecución de las aspiraciones analíticas de las investigaciones abordadas, lo que es indicativo del potencial y la pertinencia de cada método. Tras esto, se ponderan los aportes de los dos textos más viejos revisados (ordenados cronológicamente), con el objetivo de encontrar antecedentes importantes en el tratamiento de temas parecidos a los de este trabajo. Con posterioridad, dada la preponderancia del clima de aula como ya se explicó, se contrastan los usos de este concepto por Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado (2006) y Villanueva (2020). Se concluye haciendo un balance de los estudios examinados y planteando una orientación investigativa.

La mayoría de los textos revisados utilizan una metodología cualitativa, en la que se hace uso de diferentes técnicas de investigación como estrategia de aproximación al objeto de estudio. El único texto que da cuenta de un análisis cuantitativo fue el de Ramos-Vidal (2016), el cual buscaba tratar explícitamente la categoría de popularidad entre los jóvenes. Particularmente, el autor utilizó un análisis de clúster, con diferentes variables utilizadas para caracterizar los grupos estudiados. Respecto a los demás artículos, las técnicas cualitativas empleadas fueron: la observación etnográfica (Fernández-Rojas, 2021; Maldonado, 2005; Arias Sanabria, 2017; Villanueva, 2020; Alpert, 1991; Arias Sandoval, 2009; Duarte Cardona, 2024; Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006), grupos focales (Fernández-Rojas, 2021; López López, 2024; Arias Sanabria, 2017), revisión documental / análisis de contenido (Fernández-Rojas, 2021; Arias Sanabria, 2017; Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006), entrevistas grupales e individuales (Maldonado, 2005; López López, 2024; Villanueva, 2020; Alpert, 1991; Castañeda Rojas, 2010; Arias Sandoval, 2009; Duarte Cardona, 2024; Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006) y grabación de clases (Alpert, 1991; Castañeda Rojas, 2010, Mejía Custodio y Ávila Menéndez, 2009). Específicamente, la etnografía y la realización de entrevistas fueron notoriamente útiles en el logro de los objetivos de cada investigación, pues permitieron acercarse a los sentidos atribuidos por los actores a sus acciones y a las razones de sus comportamientos. Especialmente, en un salón de clases, el cual presenta dinámicas muy variadas y muestra diferentes escenarios de interrelación con los docentes.

El estudio más antiguo revisado es el de Alpert (1991), que analiza cómo los estudiantes muestran resistencia en clase participando poco o desinteresándose por los temas, aunque siguen

cumpliendo con las tareas para obtener buenas calificaciones. Se mencionó un caso donde un estudiante reclamaba a la profesora por su manera de evaluar, destacando la importancia del rendimiento académico (Alpert, 1991). Sin embargo, en un grupo donde el docente intentaba conectar emocionalmente con los alumnos, estos sí participaban activamente (Alpert, 1991). Aunque el estudio describe con detalle las formas sutiles de resistencia estudiantil, no profundiza en las diferencias individuales ni en el significado que los estudiantes dan a sus actos.

Por su parte, Maldonado (2005) examinó las dinámicas escolares surgidas a partir de la relación afectiva entre dos estudiantes en una institución pública, destacando el descontento y las manifestaciones de violencia ejercidas por sus compañeros, quienes percibían vulneradas sus propias aspiraciones afectivas. Aunque el estudio ofrece una valiosa comprensión sobre la intensidad de las respuestas estudiantiles (que pueden ser violentas) en torno a vínculos amorosos, su énfasis en la dimensión afectiva limita el análisis de otras implicaciones pedagógicas y sociales dentro del aula.

Posteriormente, Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado (2006) introducen el concepto de *clima de relaciones interpersonales* en el aula, basado en actitudes que pueden favorecer o dificultar la armonía. Señalaban como negativas conductas como gritos, amenazas, empujones o burlas, y como positivas la cooperación, el diálogo y el compañerismo. Sin embargo, esta clasificación moral puede ser problemática, ya que incluso comportamientos considerados positivos para la clase pueden ocultar dinámicas de dominación o sumisión. Catorce años después, Villanueva (2020) retomó el concepto de *clima de aula* enfocándose en los tipos de comunicación entre docente y estudiantes: la personal (emociones) y la de enseñanza-aprendizaje (instrucciones y explicaciones). Su estudio reveló que los alumnos preferían a docentes que permitían expresar emociones y que corregían con asertividad, en lugar de aquellos que reprimían o humillaban (Villanueva, 2020).

En general, los trabajos revisados pueden clasificarse en dos grupos. Primero, los que se centran en las relaciones y comunicaciones entre estudiantes (Fernández-Rojas, 2021; Ramos-Vidal, 2016; Maldonado, 2005; López López, 2024; Arias-Sanabria, 2017). Segundo, aquellos referidos a la percepción de los estudiantes del ejercicio de enseñanza de parte de sus maestros y la forma cómo responden a las diferentes dinámicas de clase (Villanueva, 2020; Alpert, 1991; Castañeda Rojas, 2010; Arias Sandoval, 2009; Mejía Custodio y Ávila Menéndez, 2009; Duarte Cardona, 2024; y, Molina de Colmenares y Pérez de Maldonado, 2006). En el primer grupo, se

trataron factores como habilidades socio-emocionales, relaciones afectivas, estilos de comunicación, popularidad. Sin embargo, no hubo un abordaje explícito del concepto de poder y sus vínculos entre estudiantes, y de la influencia social entre ellos. En el caso del segundo grupo, se otorgó un lugar muy central a las dinámicas del docente. Aunque claramente, a nivel del aula, este ocupa un rol preponderante, no se profundizó en las interacciones entre alumnos por fuera del alcance de las acciones del profesor, siendo estos contactos entre discentes un componente importante del ambiente de aula. A partir de esta primera revisión, se considera apropiado entonces investigar las relaciones entre alumnos en el aula más allá de la intervención del docente y cómo se dan los ejercicios de *poder* e influencia social entre ellos. Ese es uno de los propósitos principales de esta investigación.

Referentes conceptuales

Esta investigación adopta un enfoque *microsociológico* para estudiar las acciones de los estudiantes en el aula, centrándose en las interacciones sociales (Sayago, 2014) en una situación y marco de referencia determinados. Asimismo, cómo, a través de ellas, los participantes construyen y mantienen el orden social a pequeña escala (Dettmer, 2001 siguiendo a Blau, 1987). La microsociología analiza cómo las personas dan sentido a la realidad mediante sus acciones e interpretan y reformulan significados a nivel individual e intersubjetivo durante sus contactos sociales.

Por tanto, en este enfoque, el lenguaje es una categoría fundamental, pues es el medio de transmisión y recepción de la información acerca de la perspectiva adoptada por cada actor sobre los acontecimientos desarrollados simultáneamente, en línea con lo planteado por Garfinkel (1968/2006). Esto implica que los diferentes actores hacen una evaluación del acto comunicativo, como sucede, por ejemplo, con las reacciones ante un chiste en medio de una discusión de clase. Estas denotarán la interpretación dada por cada actor al hecho, como pueden ser la risa (aprobación), o el enojo y la incomodidad (rechazo). En general, esto conduce a la construcción social de un sentido compartido que cada estudiante o subgrupo de alumnos puede aceptar, modificar o rechazar según sus propias percepciones.

En el marco conceptual de esta investigación se utilizan cuatro conceptos: *interpretación*, *circunstancias prácticas*, *planes* e *impresiones*. Estos corresponden a las perspectivas teóricas de la fenomenología, la etnometodología y el interaccionismo simbólico.

A continuación se explicará cada concepto, su relación con los objetivos y su pertinencia en el logro de estos. Asimismo, se ilustrará su aplicación mediante ejemplos de situaciones en un aula de clase. Dado que son suposiciones sobre lo que podría suceder en el salón, tienen un carácter puramente hipotético. En ningún caso reflejan la realidad actual en los colegios de Colombia (o Bogotá), pues no se basan en algún fundamento empírico.

Cuando un estudiante hace referencia a lo dicho por un compañero y le da una valoración determinada, realiza un ejercicio de *interpretación* del significado de lo expresado. En este le otorga un sentido de comprensión específico al mensaje escuchado. Para Alfred Schütz (1993), desde la fenomenología, esta interpretación puede ser objetiva o subjetiva, dependiendo del tipo de significado. En la primera el receptor del mensaje encaja los signos y palabras recibidas en un sistema compartido de significación donde estos elementos tienen una representación común para los intérpretes (Schütz, 1993). En la segunda, subjetiva, el oyente constituye las vivencias que conforman el trasfondo de la utilización del signo o palabras por parte del emisor (Schütz, 1993).

En busca de un entendimiento situado de la comunicación y de la consideración del carácter del transmisor, la interpretación objetiva es insuficiente para una comprensión adecuada de lo expresado. Para realizar una interpretación subjetiva, la relación entre estudiantes es de carácter fundamental. De hecho, Schütz (1993) afirma que hay que guiarse por el conocimiento de esa persona en la interpretación del significado subjetivo de los signos emitidos. Inclusive, afirma: “el grado de intimidad o anonimidad en que está la persona respecto de nosotros, tendrá naturalmente mucho que ver con el asunto” (Schütz, 1993, p. 158).

En todo caso, es de considerar que el significado subjetivo captado por el intérprete es solo una aproximación al significado del sujeto que emplea el signo (Schütz, 1993). Esta similitud será mayor o menor dependiendo del grado de cercanía interprete – emisor (Schütz, 1993). Esto se puede ejemplificar mediante una situación de un estudiante que hace un comentario profundo a una explicación del docente en clase. Mientras quienes no han compartido mucho con esa persona y parten de su poca intimidad con ella (o él) podrían juzgar lo dicho como demostración de intelectualidad, un amigo muy cercano lo interpreta como interés por el aprendizaje de la clase, lo cual será, probablemente, más acertado en cuanto a la intención del hablante y lo que significa para él/ella intervenir.

De hecho, desde la perspectiva fenomenológica postulada por Schütz, la vivencia y desenvolvimiento del ser humano en el mundo intersubjetivo, el cual conlleva la comprensión y

ser concebido como objeto de comprensión por los otros, es necesariamente conexo a los continuos ejercicios de interpretación y re-interpretación (Fraga, 2015). Es más, la actuación cotidiana de la persona frente a los otros requiere la asignación de un sentido interpretativo a las acciones de las demás personas, de tal modo que se reconozcan las intenciones, propósitos y representaciones de los “hechos del mundo de la vida” (Fraga, 2015, p. 89). Bajo esta lógica, la manera en que desarrollamos nuestras acciones se orienta por el sentido esperado de interpretación que esperamos sea utilizado por el otro para su comprensión. De la misma manera, nos basamos en la conexión que nos posibilita este esquema de los actos que vemos con el sentido que les asigna la otra persona (Fraga, 2015). Esto es también evidente en un salón de clases, donde cada acción o comentario de algún estudiante busca cierto tipo de reacción o apreciación por parte de sus compañeros, amigos y/o el docente. En últimas, es esta noción la que fundamenta el mundo social inteligible como de carácter cultural donde cada hecho y acto social trae consigo una serie de significados a comprender, bajo una estructura lógica de sentido que rige la interpretación.

En cuanto al seguimiento o no de una norma de clase, los estudiantes no reflexionan activamente ni se interesan por las razones de sus actitudes al respecto en el transcurso de una clase. El sociólogo Harold Garfinkel (1968/2006) concibe estas motivaciones como *circunstancias prácticas* que, en este caso, los alumnos dan por sentado y, para ellos, estos actos frente a las reglas están “naturalizados”. Esto se puede tomar como análogo a lo planteado por Garfinkel (1968/2006) para los sociólogos investigadores del Centro para la Prevención de Suicidios de Los Ángeles. Ellos excluyen de su interés las circunstancias prácticas de sus acciones. De hecho, en cuanto a sus indagaciones, “En ningún caso la investigación de la acción práctica se orienta a que el personal pueda en primer lugar ser capaz de reconocer y describir lo que hace” (Garfinkel, 1968/2006, p. 16).

Esto sucede pues los miembros dan por hecho que un miembro debe conocer el escenario donde tiene que operar, desde una postura etnometodológica, aun cuando las explicaciones que dan, con sus modos lógicos, sean rasgos constituyentes de esos escenarios, representados por dichas explicaciones (Garfinkel, 1968/2006). Lo anterior es algo que los miembros menosprecian. Es esta reflexividad, asumida inconscientemente por ellos como incuestionable, la que les permite el logro y desarrollo de los procedimientos asociados con los propósitos prácticos que determinan (Garfinkel, 1968/2006).

En conexión con lo mencionado respecto a los estudiantes al principio de esta sección, no reflexionan conscientemente sobre su comportamiento ante las normas ni sobre sus razones para obedecerlas. Al decidir sentarse en su puesto, un estudiante no se cuestiona por la razón de obedecer ni por la autoridad efectiva del docente para exigir ese acto. En su lugar, asume que debe conocer el escenario donde tiene que operar, así este abarque la explicación de sentarse cuando se le indica, razonamiento el cual da por sentado para hacer el acto de sentarse con naturalidad. En esta lógica, desde una orientación etnometodológica (Garfinkel, 1968/2006) hay que indagar por las motivaciones, significados e interpretaciones de los actores para obedecer o no la norma y estimular su reflexión sobre las mismas para dar con una explicación de la racionalidad tras esta actuación.

Lo anterior se conecta, precisamente, con los entendimientos tácitos que ordenan y dirigen la realización de los asuntos mundanos y posibilitan la realización de la interacción social (Fuentes, 1990). Es precisamente el objetivo de la etnometodología la revelación de dichas asunciones inexpressadas y que, en la mayoría del tiempo, no son objeto de reflexión activa por parte de las personas (Fuentes, 1990). Como sucede con el caso del estudiante que se sienta en su puesto, no hay un cuestionamiento explícito de los motivos de esta actuación, sino más bien la utilización irreflexiva de esta convención para el desempeño de determinada acción. La misma se vincula también con el conocimiento compartido de las personas sobre la acción esperable de alguien en cierta situación (Fuentes, 1990).

Para abordar los conceptos faltantes es necesario tener en cuenta que los estudiantes evalúan las sesiones de clase de una asignatura desde dos dimensiones interconectadas. La primera es interna y depende de sus expectativas, experiencias previas y aspiraciones personales en torno a la presencia en la clase. La segunda es externa y se basa en la interacción con sus compañeros y el docente, cuyas actitudes influyen en su percepción del entorno. Estas hacen parte de las impresiones proyectadas, consciente o inconscientemente, y tomadas como confiables por el estudiante. A partir de sus propias intenciones, los estudiantes interpretan esta información recibida y asignan significado a su experiencia en función de su impacto en sus proyectos y metas. La dinámica grupal también influye en su percepción de las posibilidades de éxito, lo que moldea su opinión sobre la asignatura, basada en la posibilidad de lograr sus planes personales.

Desde el pragmatismo, Schütz y Luckmann (1973/2001) enfatizan en las acciones a realizar por parte del ser humano en el mundo de la vida donde está inmerso. Estos autores afirman: “es

mediante mi acción, mediante mi actividad somática y por mediación somática, como procuro modificar lo que se me impone. (...) El mundo de la vida es, ante todo, el ámbito de la práctica, de la acción.” (Schütz y Luckmann, 1973/2001, p. 38). Para la realización de estos hechos, hay que reconocer las motivaciones de la persona, como pueden ser la esperanza y el dolor. Igualmente, que, frente al futuro modificable, la persona no toma un simple rol de espectador pasivo (Schütz y Luckmann, 1973/2001). Por el contrario, tiene que decidir si actúa o no, y la manera de hacerlo cuando se presente la ocasión. Concretamente, al conjunto de actos que encierran los sueños, aspiraciones, deseos o proyectos de alguien, Schütz y Luckmann (1973/2001) los llaman *planes*. Cada uno se compone de varias acciones que constituyen pasos para lograr el objetivo del plan. Con base en la experiencia, el ser humano conoce las consecuencias típicas diferenciadas de una u otra acción (Schütz y Luckmann, 1973/2001). Sabe que cada acto tiene un efecto, así este sea muy pequeño (Schütz y Luckmann, 1973/2001). La valoración que haga el individuo de los resultados de sus posibles acciones a nivel grupal y el modo en que afecten la posibilidad de llevar a cabo sus proyectos repercutirán en la opinión que le dé a la clase que lo involucra.

Como ejemplo, se puede pensar en el caso de un joven que deba soportar con frecuencia el ruido y desorden de sus compañeros en la clase de Historia, su preferida (de la cual desea aprender bastante). Por tanto, al analizar los distintos cursos de acción, sabe que, si insulta o silencia por la fuerza a sus compañeros, el docente lo regañará. Pero si pide silencio asertivamente elevando la voz, sabe que sus compañeros dejarán de hablar y respetarán la clase³. Sin embargo, si nada de esto funciona y no es útil hablar con el docente para restaurar el orden, el estudiante tendrá una opinión negativa de la clase.

De esta manera, para Schütz y Luckmann (1973/2001) una dimensión fundamental del ser-en-la-vida es la toma de decisiones frente a determinados cursos de acción que se puedan desarrollar en diferentes espacios, para así lograr ciertas metas o propósitos establecidos. Lo anterior es algo que se manifiesta continuamente en un salón de clases, teniendo en cuenta que es

³ Para ambos casos, el joven tiene una *noción general* de la reacción de sus compañeros y el docente ante sus actos, de cuáles serían sus formas “típicas” de responder frente a lo que haga, a partir de sus experiencias y lo que considera sería esperable. No se trata de que él prediga exactamente estas reacciones. Antes bien, asume que las otras personas **reaccionarían** de esos modos a la actitud que él muestre.

un espacio decisorio en el cual las diferentes personas, como estudiantes y docentes toman determinaciones respecto a lo que van a hacer, con base en sus intereses e intenciones. El conjunto de estos actos con diversas orientaciones termina constituyendo el ambiente inteligible que condiciona las posibilidades de lograr o no esos objetivos personales. Cabe recordar, también, que dichos propósitos no están restringidos al corto o al largo plazo sino que responden a las variadas posibilidades de metas que se aspira alcanzar. Estas pueden cambiar debido al devenir fluctuante de los acontecimientos en el aula y atravesar por un proceso de adaptación constante.

Respecto a la información recibida por el individuo del modo de actuar de sus compañeros y el docente, es casi imposible que conozca por completo los datos sociales y resultados de la actividad de quienes lo acompañan, de acuerdo con Goffman (1959/1997). Lo anterior lo obliga a confiar en las apariencias y, en la medida que se interese más por lo que no es accesible a sus sentidos, tendrá que concentrarse más en estas. Entonces, atenderá las *impresiones* de los demás, o sea las imágenes personales que ellos proyectan (Goffman, 1959/1997). Erving Goffman (1959/1997, p. 266) especifica esta disposición en: “El individuo piensa: «Utilizo las impresiones que tenga de ustedes como un medio de comprobar lo que son y lo que han hecho, pero ustedes no deben llevarme por un camino equivocado»”. Inclusive, el individuo adopta esta postura a pesar de que considere que los otros no son conscientes de varios de sus comportamientos expresivos.

Aun así, Goffman (1959/1997) plantea las alternativas de actuación de parte de los otros al ser conscientes de sus impresiones. Si quieren tener un juego limpio con el observador, se comportarán de manera realista y alejada del engaño estratégico, confiando en que el individuo recibirá y asumirá una impresión correcta. Pero, si desean influenciar activamente la actitud del individuo con ellos, deberán guiar su actividad de manera que los resultados de ésta lleven al individuo a tratarlos como ellos desearían (Goffman, 1959/1997). En definitiva, las impresiones recibidas por el individuo de las acciones de los otros (sean éstas intencionales o no) afectarán su percepción de la clase en conjunto y fundamentarán la formulación de una opinión, con base en la perspectiva propia del observador.

Como ejemplo, puede pensarse el caso de la llegada de un estudiante con muy buenas calificaciones, quien odia las burlas, a un salón donde estas son frecuentes. Al saber esto, sus compañeros deciden respetar e, incluso, elogiar todo lo que él dice, lo cual es tomado por el chico nuevo como una impresión sincera. En realidad, es solo una forma de obtener apoyo académico por parte de los discentes, lo cual ignora al no conocer el grupo.

Lo que ilustra este ejemplo es una habilidad denominada por Goffman como manejo de impresiones (*impressions management*), la cual busca la transmisión de una determinada imagen que sea acorde con los objetivos de presentación que tiene el individuo (Chihu Amparán y López Gallegos, 2000). Estos conciernen precisamente a la imagen que se desea proyectar ante cierto público. Por ejemplo, una de las impresiones más efectivas es la de naturalidad, que pretende transmitir la idea de que se es tal cual uno se presenta o se expresa ante los demás (Chihu Amparán y López Gallegos, 2000). En todos los casos, para una transmisión exitosa de cierta imagen personal, el actor debe evitar que el público conozca lo sucedido en “los bastidores”, el espacio donde prepara su actuación ante los otros para que sea coherente con el mensaje que quiere transmitir (Chihu Amparán y López Gallegos, 2000). De no cumplirse esta separación, se aumenta el riesgo de transmitir una impresión errada. En el caso del ejemplo señalado antes, es probable que los estudiantes hagan todo lo posible por disimular sus verdaderas intenciones y gestos auténticos, si comprometen la impresión que desean transmitir al chico nuevo.

En conjunto, estos conceptos abordan diferentes ámbitos del comportamiento de los estudiantes en clase y del sentido que le asignan a los mismos. Asimismo, de las diferentes valoraciones adoptadas continuamente frente a los actos de los demás y de la forma cómo sus relaciones con los compañeros guían estos juicios. En últimas, buscan dar una base teórica apropiada que permita profundizar en el análisis de estos aspectos y comprender cómo se originan las percepciones estudiantiles frente a la clase (considerada como un contexto complejo, marcado por el tiempo y el lugar de su realización, así como por las actitudes y planes desplegados por los múltiples actores presentes) y las justificaciones dadas por los alumnos a sus actos.

Metodología

La investigación emplea una metodología cualitativa para entender cómo los estudiantes formulan opiniones, emiten juicios y determinan acciones en clase, considerando sus vínculos y relaciones. La investigación cualitativa busca comprender la realidad desde la perspectiva de los participantes, explorando los significados sociales, culturales y personales que ellos atribuyen a su contexto, fruto de un proceso histórico (Pérez, 2001 citado por Quintana Peña, 2006). Para Quintana Peña (2006, p. 48), “la investigación cualitativa (...) subraya las acciones de observación, el razonamiento inductivo y el descubrimiento de nuevos conceptos, dentro de una perspectiva holística”, con énfasis en las dinámicas que surgen en estos procesos, identificando similitudes,

diferencias y divergencias en el objeto de estudio (Quintana Peña, 2006). Además, el autor destaca los planos socio-cultural y personal-vivencial como claves para la construcción de lo subjetivo e intersubjetivo (Quintana Peña, 2006).

El estudio adopta un enfoque basado en la *etnografía* que busca comprender cómo los estudiantes le dan sentido a su realidad cotidiana dentro del aula, observando sus relaciones, motivaciones y percepciones. Para Woods (1987 p. 18), “la etnografía se propone descubrir sus creencias, valores, perspectivas, motivaciones [de la gente] y el modo en que todo eso se desarrolla o cambia con el tiempo o de una situación a otra”. Este enfoque implica compartir tiempo y espacio con los participantes para observarlos en su entorno cotidiano, reconociendo la influencia de la subjetividad del investigador y su impacto en la interpretación de lo observado (Woods, 1987). Aunque no se buscaba una integración total en el grupo, se pretendía profundizar en las representaciones de los alumnos sobre una clase específica, considerando que su comportamiento podía verse afectado por la presencia del investigador. Lo anterior conllevó un acercamiento directo a sus experiencias, sin olvidar el posicionamiento externo del investigador.

Esta aproximación, además de basarse en un enfoque investigativo, tiene varias finalidades, que conviene resaltar, con el fin de que guíen los procesos de recolección y análisis de la información. Para Álvarez Álvarez (2008, p. 3), busca “la *descripción* de los contextos, la interpretación de los mismos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos, y, en último término, la mejora de la realidad educativa (...) junto con la transformación del investigador”. El primer propósito busca caracterizar y peculiarizar el campo de estudio. El segundo, por su parte, se orienta a la interpretación subjetiva, con tal de que el lector de la etnografía sea capaz de comprenderla (Álvarez Álvarez, 2008). El tercero, la difusión y mejora del trabajo busca que la producción descriptiva del conocimiento sobre un entorno compartido pueda ser la base para la introducción de mejoras en el sistema educativo, en línea con las aspiraciones de la pedagogía. El último, de modo más personal, se enfoca en la transformación del propio investigador como resultado de la propia etnografía, lo cual puede incluir el cambio en las concepciones e ideas, así como el desarrollo de una actitud más tolerante, comprensiva y dialogante (Álvarez Álvarez, 2008).

Técnicas de investigación

A continuación, se explican las técnicas utilizadas en este estudio. Se aborda su pertinencia en relación con las pretensiones de esta investigación y se presentan ciertas salvedades acerca de

sus implicaciones y de los presupuestos del trabajo de campo en los que estas técnicas se basan. Al final de cada sección correspondiente a una técnica, se precisan los detalles de su realización, incluyendo los condicionamientos prácticos para las mismas.

Observación no participante

Esta técnica permite captar la espontaneidad de las dinámicas de clase y las relaciones entre estudiantes. Desde una posición discreta, el investigador puede enfocarse en fenómenos significativos sin intervenir, lo que facilita el acceso a información auténtica, especialmente de los alumnos, pues el responsable del estudio no está limitado por el desempeño de otro rol (Woods, 1987). Aunque se reconoce la presencia del investigador en el aula, se invitó a los participantes a mantener una actitud espontánea, mientras que el investigador sólo tomaba notas en un cuaderno. Esta técnica permite centrarse en aspectos clave como el entorno social, las interacciones y las estrategias sociales utilizadas en el aula (Quintana Peña, 2006).

Lo anterior implica, como afirma Riba Campos (s.f.), que no hay ningún tipo de intercambio comunicativo entre el investigador y los estudiantes y el docente observados. Solo se transmite información en un sentido, desde los sujetos que participan en la dinámica del salón de clase al investigador (Riba Campos, s.f.). Sin embargo, el procedimiento metodológico planteado para esta investigación se alejó de lo especificado por este autor, quien señalaba que en este método el sujeto no sabía si era observado como parte de un estudio (Riba Campos, s.f.). Por el contrario, dado que impera el principio ético de la transparencia, dicha actividad en el presente estudio fue explícitamente informada a los participantes, en respeto de su privacidad y poder de consentimiento. Así pues, el investigador no se disimuló ni se ocultó de la percepción por parte de estudiantes y docentes, quienes eran conscientes de su presencia y actividad.

La observación no participante se realizó durante cuatro bloques semanales de tres asignaturas diferentes. Se deseaba poder contrastar las interacciones observadas y los patrones de comportamiento de los estudiantes, los cuales variarían según los gustos, intereses, el ambiente de la clase y carácter del docente. En busca de estas diferencias, con base en el horario de clases académico compartido por el coordinador académico del colegio, se seleccionaron originalmente las asignaturas de Cálculo y Probabilidad, e Inglés. Sin embargo, por un cambio acordado a último momento por las docentes de Inglés y Química, el segundo bloque observado que iba a corresponder a Inglés, fue utilizado para la asignatura de Química. Así, mientras a Cálculo y

Probabilidad le correspondieron dos bloques de observación, a Inglés y a Química les correspondió solamente uno a cada una⁴. Por último, la guía de observación se halla en el anexo 1.

Observación participante

Esta técnica busca acercar al investigador a los estudiantes al mostrar interés por temas relevantes para su etapa de vida, promoviendo una relación más horizontal y un ambiente seguro para la participación. En este caso, se organizaron dos debates que permitieron observar con mayor claridad las relaciones entre los alumnos y sus juicios durante la discusión. Además, se pudieron explorar las actitudes frente a las normas en un contexto menos estructurado. Dicha técnica favorece una comprensión progresiva de la realidad social y cultural del grupo, permitiendo identificar patrones y cambios (Quintana Peña, 2006). Por su parte, Woods (1987) señala que compartir estos espacios implica “la adopción de (...) las mismas obligaciones y responsabilidades y convertirse en sujetos pasivos de las mismas presiones y compulsiones” (p. 50). Aunque el investigador no asumió el mismo rol que los estudiantes, sí comparte ciertas condiciones del entorno académico, respecto a las pautas mínimas de comportamiento, por ejemplo.

A diferencia de la anterior técnica, en este sí hay una interacción explícita entre investigador/observador y observados o participantes. Durante su aplicación, hay un reconocimiento claro del rol que tiene cada una de las partes en la dinámica propiciada por la investigación. Dado que el investigador desempeña un papel activo en este intercambio, como lo indica el mismo Riba Campos (s.f.), el observador indaga, pregunta, cuestiona y pide aclaraciones como parte de la conducción del espacio. Lo anterior supone un grado de implicación en la dinámica grupal, el cual puede ser variable (Riba Campos, s.f.), en razón de los objetivos establecidos. En este sentido, es importante tener en cuenta que la actuación del sujeto en la actividad implementada se ve afectada por el hecho de que se reconoce como informante en un proyecto investigativo y sabe que sus comentarios e intervenciones serán utilizadas para fines académicos.

En línea con la interpelación del investigador a los participantes se realizaron dos discusiones en dos horas semanales de las asignaturas de Cálculo y Probabilidad, e Inglés. Las

⁴ Se denomina *bloque* a un periodo de tiempo constituido por dos horas académicas consecutivas de una misma asignatura. Cada hora académica es de 45 minutos.

temáticas de las deliberaciones fueron discutidas con el/la docente para que concordasen con el contenido de la asignatura y lo que él/ella considerara problemático para los estudiantes. Para estos debates, los estudiantes se agruparon en equipos que defendieron posiciones a favor, en contra o neutral de una premisa a discutir. Se esperaba que la familiaridad de los estudiantes con el tema de discusión a ser presentado estimulase distintos tipos de interacción y contactos, mediante los cuales se pudiesen inferir las lógicas de relacionamiento y las consideraciones que tenían frente a lo dicho por los otros⁵.

Entrevista

Esta técnica busca un acercamiento individual con los estudiantes para conocer sus valoraciones personales sobre lo ocurrido en clase, en un espacio seguro y libre de juicios. Se promueve una relación empática basada en la confianza, donde el investigador muestra, solidariamente, un interés genuino por las opiniones del entrevistado, por encima de los egos individuales (Woods, 1987). Esto permitió explorar las motivaciones, planes y reflexiones del estudiante sobre sus acciones, las normas y dinámicas de clase. La entrevista se concibió como un espacio de reflexión más que de evaluación moral, centrado en comprender los significados que los estudiantes atribuyen a sus experiencias, sin imponer una visión externa desde la directividad del investigador (Quintana Peña, 2006).

En busca de lo anterior, a nivel procedimental, se planteó la entrevista de manera abierta y sincera, de tal forma que el entrevistado (a) conociera claramente los propósitos y la intención del investigador con esta actividad. La misma está conectada con las otras dos técnicas investigativas utilizadas, la observación participante y no participante. Este acercamiento previo al entrevistado(a) se vincula a lo afirmado por Sierra (1998) respecto a la necesidad de conocer el contexto comunicativo de interacción, en el sentido de que las entrevistas se hicieron posterior a otros espacios de recolección de información, como se señala más adelante. Así, las entrevistas estuvieron mediadas por lo sucedido con anterioridad, lo cual orientó el diseño de la guía para realizarla.

En total, se realizaron 3 entrevistas en la jornada escolar, el mismo día de las sesiones de observación participante, pero con posterioridad a estas. Los tres casos correspondieron a estudiantes cuyos padres de familia o acudientes autorizaron su participación en estos encuentros,

⁵ En este caso, la guía de observación se encuentra en el anexo 2.

con la anuencia de los discentes, bajo la garantía de su anonimato. El lugar de las entrevistas en el colegio fue la oficina de Coordinación Académica, lo cual garantizó que hubiese muy poco ruido, facilitando así la comunicación y un ambiente tranquilo que estimulara la conversación. Con hacerlas al poco tiempo de haber sucedido los debates se pretendió que el/la estudiante no hubiera olvidado los acontecimientos de las clases precedentes. Por último, la guía de entrevista se encuentra en el anexo 3.

Consideraciones éticas

Según Smith (2001), citado por Sañudo (2006), la ética en la investigación educativa debe contribuir a la ciencia, al ámbito educativo y al bienestar de los participantes. En el caso del colegio, debe basarse en cinco principios: “respeto por las personas y su autonomía, beneficio y no su daño, justicia, confianza y fidelidad e integridad científica” (Sañudo, 2006, p. 85). Aunque el investigador puede estar influenciado por su subjetividad, debe actuar con autonomía y responsabilidad (Sañudo, 2006 siguiendo a Olivé, 2003). Es fundamental que los participantes comprendan los objetivos, riesgos y beneficios del estudio, otorgando su consentimiento libre (Sañudo, 2006), y se garantice su anonimato, especialmente para menores, docentes e instituciones.

En este sentido, se presentó a los padres de familia un consentimiento informado, por medio de Google Forms. Además, se tuvo en cuenta la autorización del colegio para la realización de la investigación (con el conocimiento y la aceptación clara y expresa de los docentes y estudiantes involucrados), así como la revisión de criterios éticos por parte del Comité de Ética de la Universidad del Rosario, en la que se enfatizó en el anonimato y la confidencialidad como principios fundamentales del estudio.

Capítulo II: Cómo analizar las interacciones en el salón de clases y los hallazgos del trabajo de campo.

Categorías de análisis

Las categorías de análisis propuestas buscan responder a los alcances planteados en los objetivos de investigación, abordando diferentes elementos relevantes para la discusión de los resultados y el estudio de lo encontrado, por medio de la aplicación de los métodos establecidos. Se encuentran muy relacionadas con las múltiples acciones y motivaciones de los estudiantes durante las sesiones de clase, así como con los factores que se manifiestan en las interacciones con los compañeros. En cierta forma, pretenden dar respuesta a las implicaciones de los actos individuales y grupales en el salón. Sin embargo, hay que precisar que las categorías formuladas no tienen como propósito hacer un abordaje completo de todo lo que sucede en el salón de clases ni incluir todas las circunstancias que afectan lo ahí ocurrido. Por el contrario, se rigen por los alcances investigativos definidos, para así explorar aquellas dimensiones que permitan dar cuenta de los propósitos del estudio.

Así pues, la primera de las categorías definidas es la de *conocimiento entre estudiantes*, orientada al grado de intensidad de los diferentes contactos y/o interacciones entre compañeros del curso, marcados necesariamente por el tipo de relación entre los alumnos. Dicho vínculo puede ser de enemistad, amistad, indiferencia, recelo, simpatía, antipatía, etc. En la magnitud del nexa, es relevante destacar si contempla o no un contacto físico o es solo una interacción verbal. Asimismo, de manera amplia, este conocimiento y los encuentros que implica no se restringen a lo que ocurre entre dos estudiantes, sino que pueden abarcar las interacciones entre dos grupos, un grupo y un alumno, o incluso entre varios grupos. De esta forma, la categoría *conocimiento entre estudiantes* da una idea del grado de cercanía y el nivel de comunicación entre los miembros de un mismo salón.

Lo anterior, se halla ligado con los juicios y apreciaciones continuamente hechas por un estudiante frente a lo comentado por sus compañeros(as) (en lo que se enfoca el primer objetivo específico de investigación), pues estas valoraciones pueden ser abarcadas por las interacciones entre alumnos. Igualmente, están muy relacionadas con lo que los estudiantes saben de sus compañeros y las percepciones interpersonales, las cuales afectarán el tipo y carácter de las evaluaciones hechas sobre lo dicho. Asimismo, dada la relevancia que tienen estas relaciones con

sus pares para los alumnos, ocupan un lugar preponderante como criterio para realizar opiniones frente a las clases que ven los estudiantes (tercer objetivo específico).

La segunda categoría analítica, denominada *emisión de juicios o valoraciones frente a un compañero(s)*, se refiere más precisamente a esas reacciones de los estudiantes ante las acciones, comentarios y manifestaciones, en general, que hacen sus compañeros. Así pues, dan cuenta de la manera en que cada quien responde frente a los hechos y son indicativas de las implicaciones subjetivas de lo sucedido para una persona. Además, estas conductas están intrínsecamente ligadas a las valoraciones o juicios sobre aquellos comentarios o actos de los demás, pues muestran una clase determinada de respuesta frente a estos hechos. Como también estas actuaciones se vuelven un componente marcado del ambiente y el desarrollo específico de las asignaturas que ve el discente, afectan la opinión o las características que, precisamente, el alumno, les adjudica a este espacio académico.

La tercera categoría, llamada *actitudes frente a las normas de clase*, se relaciona con la importancia asignada a las reglas de clase, sea por su sola existencia o, dada su recordación por parte del docente. En concreto, se manifiesta en las acciones realizadas respecto a estas regulaciones compartidas y que dan una idea de la importancia que tienen para cada persona, según la actitud que el estudiante muestre ante ellas. Lo anterior, aun cuando el comportamiento adoptado frente a las normas sea algo inconsciente, y no un objeto de reflexión explícita por parte del alumno. Dada la cantidad de perspectivas posibles, estas actitudes pueden consistir del seguimiento, la indiferencia, la desobediencia en múltiples proporciones, y de varias formas. Teniendo en cuenta que los actos realizados ante las reglas muestran una perspectiva de la clase específica, es probable que se conecten con los juicios o apreciaciones de los otros, en razón del nivel de concordancia de ellos con la posición asumida respecto de las normativas. Además, estas actitudes constituyen una parte de la disposición de los alumnos frente a las clases -y los métodos utilizados por los docentes para garantizar el cumplimiento de reglas-, por lo que influyen en la emisión de ciertas opiniones frente a dichos espacios académicos, a partir de la valoración realizada de las normas.

La cuarta categoría, *motivaciones frente al seguimiento de reglas*, la cual está muy relacionada con la anterior, alude a las razones de los estudiantes para actuar de cierta forma ante las normas. Esto se ve modificado por sus posibles reiteraciones, que pueden variar según la forma cómo se hagan, el día y quien las realice. Además, estos motivos no necesariamente se relacionan

con lo proyectado para el seguimiento en abstracto de la norma. De manera explícita, la categoría de análisis explicada aborda el foco del segundo objetivo específico de la investigación, que es precisamente los motivos de los alumnos para actuar ante las reglas de clase, en cierto modo.

Por su parte, la quinta categoría, la cual es directamente *reglas de clase*, abarca esas conductas acordadas, tácita o explícitamente, por el/la docente y el conjunto de estudiantes en pro de una convivencia y ambiente de aprendizaje provechosos. Las mismas son objeto de la interpretación, reinterpretación, recordación y/o reforzamiento, por parte de los actores presentes en el salón de clase. También, hay que añadir que estas reglas no se limitan exclusivamente a las determinaciones orientadas a conservar el orden y un ambiente de convivencia armónico en el salón, sino que pueden referir aquellos acuerdos de los estudiantes para lograr cierta meta en específico. Además de atañer evidentemente al segundo objetivo específico, relacionado con actitudes ante normas de clase, las características de estas regulaciones pueden influir en los juicios y apreciaciones realizadas ante los comentarios de los demás estudiantes. Por último, el carácter de las reglas puede manifestarse en las opiniones formuladas por los alumnos ante una clase y la manera en que aquellas reglas marcan el transcurso de la misma.

Respecto a la sexta categoría, *intenciones de estudiantes*, refiere a los propósitos y aspiraciones de cada persona o un grupo de estudiantes en el salón de clase. Los mismos, en su aplicación, se basan en las nociones, ideas y presupuestos de cada discente frente a los vínculos entre alumnos. Estas percepciones se vuelven muy preponderantes en la concepción de ciertas expectativas acerca de lo que podría ocurrir en el aula de clases. Igualmente, los propósitos u objetivos establecidos por cada quien repercuten en las actitudes tomadas ante las reglas de clase y orientan cierto tipo específico de disposición, la cual da lugar a una clase determinada de opiniones de los alumnos frente a las clases, a partir de su conexión o no con los propios objetivos.

Por último, la séptima categoría, denominada *impresiones de los otros*, concierne a la información derivada de las imágenes de los otros, proyectadas por sus actitudes, sus acciones y su apariencia. Se asume como cierta de parte del estudiante, en la medida que orienta sus futuras acciones. Es este también, quien determina el modo en que sus percepciones frente a los otros guían sus propias valoraciones y actitudes, al igual que su posicionamiento social frente al resto de compañeros. En relación con el primer objetivo específico, hay que tener en cuenta que la manera cómo se toman y se asumen las imágenes proyectadas por los otros afecta la relación con las demás personas y la formación de un vínculo en particular, lo cual conlleva cierta clase de

juicios frente a los otros. Además, como estas imágenes pueden, igualmente provenir de un grupo o conjunto de estudiantes, se vuelven un factor relevante en la opinión que desarrolla cierto estudiante hacia una clase, basada en las actitudes, comportamientos y apariencia de sus pares.

Resultados

Con base en la orientación etnográfica de este estudio, en esta sección se hace una narración de las sesiones de clase observadas, en la cual se enfatiza en la experiencia y los sucesos acontecidos, según estudiantes/clase/maestro. En cuanto a los debates organizados, de acuerdo con la técnica de observación participante, solo se mencionan aquellas tendencias y actitudes frecuentes de los estudiantes respecto al intercambio y discusión de opiniones sobre las premisas definidas. Dada la participación activa del investigador en la conducción de las deliberaciones, no fue posible un registro de observaciones simultáneo a estos encuentros. Para las entrevistas, se incluyen los puntos centrales expuestos por los entrevistados ante las preguntas.

Observación No Participante

Día 1: 2 de septiembre de 2025 - Bloque de Cálculo y Probabilidad (1h 30 min) 9 am.

Finalmente, había llegado el día. Tras diferentes aplazamientos, ocasionados por las múltiples actividades programadas en el colegio, las cuales también contemplaban la participación de los estudiantes de grado 11°, podía llevar a cabo mi primer ejercicio de recolección de datos para esta investigación. Esta fecha (2 de septiembre) también se escogió teniendo en cuenta la disposición de los estudiantes y que no estuvieran tensionados o preocupados por alguna dinámica académica como un examen o actividad exigente, la cual los indispusiera para mi presencia en el salón de clases. Cuando ingresé al colegio, tenía en cuenta la importancia de contarles clara y transparentemente al docente encargado de la clase y a los estudiantes cuáles eran los objetivos del estudio que estaba realizando y lo que yo haría en esa sesión de clase. Tras entrar y esperar en recepción para poder pasar a los salones, me fui encontrando con varios docentes y funcionarios que me saludaban amablemente y se alegraban con mi visita, pues yo mismo soy exalumno de este colegio. Sinceramente, debo reconocer que esto facilitó mi ingreso al mismo para realizar la investigación. Estos reencuentros me emocionaron mucho y evocaban en mí bastante nostalgia.

Cuando faltaba poco tiempo para que iniciara el bloque de Cálculo (1 hora y media), a las 9 am. Ese día, me dirigí hacia la parte de los salones, según lo acordado con el coordinador académico del colegio. Al entrar al espacio, se acrecentó ese sentimiento de nostalgia que ya había empezado a sentir, pues recordaba que en ese mismo salón yo había estudiado y compartido con mis compañeros. Una vez me encontré con el docente encargado de la asignatura, quien ya sabía lo que iba a hacer le indiqué que, dadas las características de la observación no participante, era primordial que diera su clase de la manera acostumbrada. Como si yo no estuviera en el aula. Él comprendió y, ya con los estudiantes en el salón, inició la clase. Para empezar, les comentó sobre mi presencia ese día en el aula, la cual estaba relacionada con una investigación. Luego, me cedió la palabra para explicarles los objetivos de esa actividad. Traté de ser lo más claro en comunicarles los propósitos de mi investigación y las pretensiones de la observación que realizaría. Posteriormente, me ubiqué en un escritorio discreto del espacio y comencé a tomar nota de lo que sucedía en la clase. En el recinto, aparte mío, se hallaban 23 personas incluyendo al docente y los estudiantes, los cuales llevaban puesta su chaqueta prom. Al iniciar la clase, el profesor exigió a los alumnos que guardaran sus celulares.

El abordaje académico por parte del docente comenzó con la recordación de un taller realizado en una clase anterior y la explicación vinculada con algo denominado “valor absoluto”. Ese día, había dos tendencias disímiles en el salón. Mientras una chica constantemente se paraba y hablaba con sus compañeros y algunos estudiantes en la izquierda conversaban, percibía una atención mayoritaria de estudiantes al tema enseñado y dos jóvenes realizaron preguntas acerca de lo visto. En un momento, igualmente, el docente regañó a unos estudiantes por sacar algo de comer. De manera peculiar, veía cómo los alumnos comenzaban a hablar entre ellos, apenas el docente dejaba de hablar. Del mismo modo, aprecié una baja participación de discentes.

En cuanto a los diálogos estudiantes - docente, se puede afirmar que la mayoría de los comentarios iban dirigidos al docente. De parte suya, en un momento, hizo una pregunta acerca de una estudiante, la cual era: “¿Por qué tanto, Juanita (una de las pocas que está atenta)?” A pesar de que no había alguien constantemente recordando las normas del salón, había un acatamiento de normas a nivel general. Se pueden resaltar, además, las interacciones entre estudiantes, como el momento cuando un alumno se paró a recoger algo que tenía un compañero, o las conversaciones entre discentes. Sobre esto, se registró el uso de apodosos o apelativos para llamar a otros estudiantes, con los cuales a veces había diálogos para pasarse cosas. En lo concerniente a la relación entre el

docente y las normas o actividades de clase, en cierta ocasión un alumno estuvo repartiendo hojas a sus compañeros. Asimismo, otra persona hizo un sonido de “Shhh” para pedir silencio, y el docente involucró el uso de los celulares para apoyar el aprendizaje. Cuando se pasó a la realización de un taller, un alumno pidió que compartieran las fotos de la actividad a realizar. Mientras que algunas estudiantes se acercaban al docente, este advirtió a quienes estaban haciendo otras cosas sobre quejas por falta de tiempo. Lo anterior, en el sentido de que no las aceptaría en vista de que estaban desaprovechando el espacio de clase.

Respecto a las acciones entre los mismos estudiantes, ellos decidieron formar grupos para realizar el taller, actividad iniciada por el docente alrededor de las 9:30 am. Asimismo, unas estudiantes pusieron un letrero en el tablero acerca de una dinámica de Amigo Secreto⁶ para la cual se pedía endulzada los días martes y jueves. Ya en esta actividad, se observó que varios alumnos se acercaron a donde estaba el docente para preguntarle cosas y el curso reaccionó de manera positiva cuando el profesor anunció una extensión del plazo para entregar ejercicios existentes en una plataforma virtual a quienes participaran del modelo de ONU (Organización de las Naciones Unidas). Él mismo utilizaba tablero y monitor de televisión para la clase. Mientras cerca del escritorio del docente algunos estudiantes hablaban entre sí, este no hizo señalamientos sobre el uniforme de los alumnos y no hubo intervención relacionada con chistes.

En lo referente a la composición de los grupos de trabajo para el taller, había cuatro agrupaciones, dos solo de mujeres y dos solo de hombres, a la vez que un alumno trabajando individualmente. De manera llamativa, en un momento, el docente estaba buscando imágenes graciosas con unas estudiantes en Internet. En cuanto a los diálogos entre alumnos, en ellos se

⁶ “Amigo Secreto” es un juego, organizado usualmente en grupos de amigos o conocidos, durante el mes de septiembre en Colombia, con ocasión de la celebración de Amor y Amistad. En este, a cada persona se le asigna aleatoriamente el nombre de un amigo(a), quien será su amigo(a) secreto(a), dado que el resto de compañeros no puede saber quién le correspondió a alguien. A dicho amigo(a) debe regalarle un obsequio en una fecha determinada por los jugadores. El mismo, usualmente, está regido por un monto mínimo y/o máximo de dinero a emplear para comprarlo. Igualmente, es posible acordar la entrega de “endulzadas”. Estas consisten en dulces o caramelos que se ponen o meten cada día, hasta dar el regalo, en alguna pertenencia o sitio frecuentado por el amigo secreto(a) de manera que este no se de cuenta quién los colocó ahí. Cuando cada quien recibe su regalo se descubre el nombre del amigo o amiga que le correspondía.

alternaba la dedicación al trabajo con las propias conversaciones, sin que hubiera una persona con más intervenciones que las otras. A las 10: 20 am terminó la clase y el maestro exigió la entrega del trabajo realizado.

Bloque de Inglés (1h 30 min) 10: 50 am. - 12: 20 pm.

Tras hablar con varios docentes y compartir unas onces con ellos durante el receso de 10:30 am. a 10: 50 am., a esa hora volví al salón. Al inicio de este bloque, se hallaban 21 estudiantes ahí. La profesora se caracterizaba por darle una importancia notoria al cumplimiento de las reglas de clase, como se vio con las anotaciones en la carpeta azul de faltas disciplinarias de aquellos estudiantes que ingresaron tarde al salón. Igualmente, noté que había una constante comunicación con los estudiantes en relación a las diferentes actividades y dinámicas que estaban previstas. Así, al principio, tras ver un video sobre un curso de alemán ofertado por la Universidad de la Sabana en convenio con el colegio, les dio una indicación a los alumnos para que continuaran el trabajo que habían comenzado la clase anterior. Posteriormente, recordó que recogería sus cuadernos con la actividad terminada, y se mostraba pendiente de que los estudiantes hicieran el trabajo. En cuanto a su comunicación con los discentes, también, en un momento, habló con el curso sobre eventos futuros como el Día de la Familia,-una especie de bazar o feria en la que participan los padres de familia y otros familiares de los alumnos con juegos, inflables, puestos de comida, presentaciones musicales, bingo, sitios para almorzar-. Del mismo modo, ocasionalmente conversaba con alumnos y hubo un caso de una estudiante que compartió con ella su situación personal. Al finalizar la clase, les pidió a los alumnos que organizaran los puestos tras el trabajo en grupo.

De manera peculiar, es posible destacar que ella siempre respondía en inglés a las preguntas realizadas y buscaba fomentar que la comunicación fuera en este idioma. De parte de los estudiantes, hubo preguntas vinculadas a si era posible entregar un solo cuaderno por dupla de trabajo y cómo podían expresar en inglés ciertas palabras. También hubo momentos en que la docente buscaba cambiar el comportamiento de los estudiantes. En una parte de la sesión, elevó el tono de su voz para expresar molestia y enojo por la actitud de los alumnos. Igualmente, ella regañó a una estudiante que estaba al lado de una ventana. En la misma lógica, les pidió enfáticamente a los discentes que pusieran sus celulares dentro de una caja al inicio de la sesión para que no pudieran usarlos (a pesar de que esto no era estrictamente obligatorio). En todo caso, entre los

estudiantes predominaban las conversaciones en español y se escuchaban más ruidos y comentarios que en el bloque de clase anterior. En realidad, no había un uso excesivo de celulares. De manera interesante, en ciertas ocasiones, los mismos estudiantes exigían el cumplimiento de la norma o la sanción a quienes la infringían. Por ejemplo, anotar en la carpeta azul a los que llegaron tarde.

En cuanto al trabajo, los alumnos se organizaron en grupos sin una indicación explícita de la docente para hacerlo, lo cual no implicó que ella los amonestara por eso. En general, mantuvieron la misma conformación por géneros de la clase pasada. Esta modalidad de trabajo les permitía conversar mientras hacían la actividad. Aun así, hubo un caso de un estudiante que recordó a sus compañeros que le dieran más atención al trabajo. De forma conexa, los comentarios principalmente iban dirigidos a personas dentro del mismo grupo. En relación con Amigo Secreto, algunos estudiantes anotaron ciertas cosas en una lista de participantes. Hubo también explicaciones de los estudiantes tras el incumplimiento de las normas. En dos casos, específicamente. En el primero, un alumno argumentó que había llegado al salón antes que la docente, pero, tras salir del mismo para recoger unos materiales, la docente le cerró la puerta y tomó su llegada como tardanza. En el mismo sentido, otros estudiantes retardados afirmaron que estaban en otra actividad. En el segundo caso, cuando la docente regañó a la estudiante parada al lado de la ventana, ella respondió que la estaba abriendo porque olía feo. Por último, se podría señalar el caso de una estudiante que hizo una anotación jocosa en el tablero acerca de que a una compañera le gustaba un estudiante del curso.

Día 2: 9 de septiembre de 2025 - Bloque de Cálculo y Probabilidad (1h 30 min) 9 am.

En esta sesión de clase, se notó una interacción frecuente docente - estudiantes y la orientación por parte del mismo a los alumnos. Había 22 estudiantes en total. Respecto a los llamados de atención a los alumnos, al iniciar la sesión, el docente regañó a los estudiantes, con el fin de que se sentaran y dejaran de correr. Posteriormente, reclamó atención de los estudiantes y los amonestó con tal de que se organizaran. Como tercera exigencia enfática, se enojó por el uso excesivo del celular, al que se refirió con un insulto. También, en esta sesión sentí un fuerte olor a comida en el aula de clases. En cuanto a sus diálogos con los alumnos, el profesor se mostró abierto a atender sus solicitudes y a solucionar posibles inconvenientes. En relación con esto, el profesor preguntó si algún estudiante le había solicitado extensión en una plataforma virtual de ejercicios

(más tiempo para hacerlos). A esto, un alumno respondió que él había pedido dicho aplazamiento de la fecha de entrega. Otra alumna le comentó al docente que, después de haber iniciado la resolución de los ejercicios en la página web pidió la extensión, lo cual causó un error en el sistema.

Del mismo modo, se vio que él le otorgaba atención a las intervenciones de los estudiantes y se encontraba dispuesto a resolver sus dudas, cuando, por ejemplo, los alumnos se acercaban a preguntarle algo a su escritorio. También, de modo peculiar, el profesor bromeaba con una estudiante acerca de que ella iba a ponerse a llorar.

En lo referente a su interacción con los estudiantes, se podría añadir que prefería mantenerse en silencio cuando ellos hablaban, antes de continuar con la clase. En línea con esto, hubo diferentes indicaciones y exhortaciones a los estudiantes para que adoptaran cierta actitud o disposición que él profesor considerara. Por eso, mencionó la noticia de que en Australia iban a prohibir el uso de redes sociales por menores de 16 años, y aclaró que la posibilidad de extensión de una tarea asignada solo era para los participantes en el modelo ONU en el colegio. Esto también se reflejó en el tiempo pues, al iniciar el bloque, el docente comentó que los alumnos tendrían 20 minutos para finalizar el taller de la clase pasada. Aun así, el docente dio una hora para finalizar el taller y declaró el fin de la primera actividad para que los estudiantes arreglaran los puestos. Sobre su relación con los alumnos y sus estrategias para conseguir atención, al comenzar la sesión el docente decidió cantar para interesar al curso. Sin embargo, en otro momento advirtió que iba a empezar la clase con o sin la atención de los estudiantes. Estas indicaciones también tenían como propósito mencionar ciertos eventos del futuro como un examen parcial a realizar o un día que no podría dictar la clase. Respecto al transcurso de la misma, el pidió a un estudiante entregar un trabajo para seguir con un tema de la clase y le planteó un reto matemático al curso en general.

De la dinámica de los discentes, se puede afirmar que mantuvieron los grupos de la vez anterior, (unos solo de mujeres y otros solo de hombres). En todo caso, había una excepción de una pareja estudiantil chico - chica. A pesar del ruido que hacían los estudiantes, los grupos parecían estar trabajando. También se registraron unos abrazos muy afectivos entre dos jóvenes y los chicos hablaban de los Seminarios en los que estaban. De igual manera, los estudiantes respondían a preguntas del docente sobre demostración de límites. En lo concerniente a las normas, hubo dos casos de recordación de la norma de hacer silencio por parte de estudiantes mujeres. Sin embargo, no había constante rememoración de las reglas. Frente a los casos individuales que

destacan, se halla el de René⁷ quien era muy participativo, o el de Saúl que pidió más tiempo para terminar la actividad.

Por último, ante cierta indicación del docente para el silencio, los alumnos no respondieron de inmediato.

Bloque de Química (1h 30 min) 10: 50 am. - 12: 20 pm.

En este bloque de clase observado, hubo una constante interpelación de la docente a los estudiantes, respecto al cumplimiento de las normas de clase y la atención a los temas vistos. Frente a esto último, se hicieron alusiones a las repercusiones de lo enseñado en esa sesión específica. Para empezar, la docente inició la sesión de clase con un llamado de atención para que los estudiantes hicieran silencio. Posteriormente, pidió que guardaran la comida. Una vez indicado que se comenzaría con las exposiciones en grupos sobre temas específicos, hizo énfasis en la importancia del respeto a lo divulgado, pues un tema no visto a causa de la indisciplina se consideraba como estudiado y era evaluable en el futuro. En consonancia con esto, hizo, en cierto momento, una indicación de silencio mientras explicaba un tema. Este acto se repitió posteriormente. En la segunda vez, hizo llamados de atención con volumen de voz menor.

En relación con los celulares, la profesora, al iniciar la sesión, les solicitó a los alumnos que depositaran sus dispositivos en una caja destinada a tal fin. En reacción a la falta de atención de los estudiantes hacia los temas vistos, amonestó al curso por esta actitud y les advirtió sobre las consecuencias académicas negativas en el futuro como quizes y prácticas de laboratorio. En este sentido, con posterioridad, enfatizó en lo que sería abordado posteriormente en cuanto a las temáticas de Química. Además, registré el decomiso de dos libros no vinculados a la clase que dos estudiantes estaban leyendo. Hacia el final de la clase, incluso, hubo un enérgico llamado de atención para pedir respeto.

En lo referente a la conducción de la clase por parte de la docente, al comenzar la sesión, ella explicó la rúbrica de evaluación de las presentaciones que se desarrollarían. Luego, mencionó la actividad de preparación de un yogurt que se iba a fabricar en otra clase, en la cual, de manera interdisciplinar, los estudiantes tendrían que medir sus parámetros químicos. A manera de estímulo

⁷Nombres modificados para garantizar la protección de la privacidad y el cumplimiento con la Ley 1098 de 2006 y la Ley 1581 de 2012 (Ley de Tratamiento de Datos Personales), así como el anonimato y la confidencialidad convenidos con el colegio.

para la atención, el interés y el involucramiento de alumnos en la asignatura, la profesora anunció que iba a dar puntos por la participación de ellos. Para enseñar los contenidos, usaba el tablero notoriamente y explicaba ciertas diferencias si era necesario. Del mismo modo, intervino en la exposición de un estudiante.

Frente al comportamiento de los alumnos, estos se hallaban más ruidosos que en la clase anterior. Algo que me llamó la atención de su comportamiento fue la mayor atención brindada a la intervención de estudiantes, en comparación con la dada a maestros. Sobre el uso de celular, tras pasar no mucho tiempo del inicio de la clase, un estudiante acusó a otra compañera por usarlo. En una exposición, que peculiarmente era realizada solo por una persona, la misma acusó al chico que estaba proyectando sus diapositivas en un televisor, de sabotaje, por lo que el mismo expositor decidió coger el teclado para pasar sus diapositivas, señalando problemas con el estudiante que estaba proyectando. Aun así, en otro momento, le pidió a este último que hiciera *zoom* en la presentación. El estudiante que manejaba las diapositivas de su compañero, también, fue acusado por otro alumno sentado en la parte derecha, de tener el celular en la mano. Posteriormente a esta situación, varios alumnos le reclamaron a un compañero que hiciera silencio. Y, cuando la docente decidió quitar tiempo del receso correspondiente al almuerzo, los alumnos se quejaron con la persona que había puesto el ruido en su celular, producto del cual la docente tomó esta decisión.

En lo correspondiente a su actitud ante las normas de clase, al presenciar la tensión entre el expositor y el joven encargado de pasarle las diapositivas, el conjunto de la clase (los estudiantes) se burló e hizo comentarios al respecto. En la parte de atrás del aula, más lejos del tablero, había alumnos conversando. Incluso, otro joven estaba usando el celular. También, se presentaron hechos en los que los mismos alumnos reclamaban el cumplimiento de las normas. Por ejemplo, un discente se quejó de la falta de respeto y otro hizo indicaciones al resto para evitar quemar tiempo, es decir, desperdiciarlo. Igualmente, otros alumnos acusaron a sus compañeros de estar usando el celular en clase. Tras el regaño enérgico de la docente con el fin de que pusieran atención, el curso hizo más silencio. Además, hubo un grupo de expositores que trató de llamar la atención a sus compañeros. Y, como ya se indicó, hacia el final de la sesión, un estudiante puso un ruido en su celular, lo cual ocasionó que la docente quitara tiempo del descanso para salir. De manera llamativa, también se observó a un estudiante que parecía dormido.

En ciertos momentos, igualmente, se realizaron preguntas o comentarios sobre la actividad que se estaba llevando a cabo en la clase. Así pues, se hicieron preguntas acerca de las exposiciones

realizadas y en relación a cómo sería la calificación a un estudiante que realizara individualmente su presentación, pero con el respaldo de la docente. La profesora respondió que evaluaría solamente lo que el expositor explicase. En cuanto al mismo aspecto, otro alumno pidió que les calificaran suave a todos. En general, se realizaron pocas participaciones por parte de los estudiantes.

En lo relacionado con ciertos comportamientos e interacciones de los estudiantes que no eran sancionadas por la docente, se encontró que un chico cogía la camiseta de otro. Y, a la izquierda del salón tenían ciertas conversaciones. En medio de la tensión y el desacuerdo que tuvo con el alumno que estaba presentando, el estudiante que originalmente manejaba el portátil con las diapositivas se puso una cinta en la boca. Al mismo tiempo, en esa parte de la clase ocurrieron pequeñas conversaciones entre estudiantes, que persistían. En línea con esto, los mensajes entre estudiantes se dirigían hacia ellos mismos. Por último, en parejas varios discentes conversaban y había intercambios verbales entre expositor, estudiante que proyectaba diapositivas y público.

Observación Participante

Con la colaboración de los docentes de Inglés y Cálculo y Probabilidad, se realizaron dos debates en las sesiones del lunes 15 de septiembre de 2025. Para este día, a cada asignatura solo le correspondían 45 minutos de clase. La primera deliberación trataba sobre si las herramientas tecnológicas más avanzadas, incluyendo la inteligencia artificial podrían en el futuro sustituir la labor humana de cálculos matemáticos. La segunda deliberación, en clase de Inglés, era si los países hispanohablantes deberían adoptar el inglés como idioma oficial, con las implicaciones de dicha decisión. En cada discusión, había un grupo a favor de la medida, uno neutral o intermedio, y otro en contra. Estas son las notas que constituyen el relato de lo ocurrido ese día.

En ambas actividades fueron frecuentes las confrontaciones entre dos personas y los reclamos cuando un grupo o un miembro del grupo se salía de su posición asignada. Con base en lo comentado durante la primera deliberación, el docente hizo una reflexión sobre cómo ese debate reflejaba la realidad del país. En concreto, una estudiante criticó a un compañero de otro grupo por salirse de su posición y había tensiones, lo cual fue algo muy repetido en estas discusiones. De este mismo modo, una vez aconteció un caso de refutación (entre dos alumnos). Además, se realizaron reclamos por la participación de otros grupos. En esta misma línea, un grupo se quejó de que no los estaban dejando hablar. En otro momento, dos personas parecían acaparar la

discusión, y un alumno casi no podía comentar algo por el ruido de sus compañeros. De manera destacada, otra estudiante hacía énfasis en el planteamiento o posición que afirmaban.

Entrevistas

A continuación, se realiza una recapitulación de las respuestas de los entrevistados a las preguntas planteadas por el investigador. Estas abordaron los fines y objetivos de los estudiantes en el último año de formación (11°). Asimismo, su perspectiva ante la finalización de esta etapa educativa y las sensaciones evocadas por esta situación. También se indagó por el estado del curso frente a las asignaturas vistas y el nivel de disposición para con estas. Se preguntó por la actitud de cada estudiante ante las clases y su percepción de los actos hechos por sus compañeros, así como su opinión respecto a la posibilidad de un cambio del curso en su actitud. En general, las tres personas entrevistadas explicaron las razones que atribuían a la actitud de los estudiantes del curso y la concepción de los docentes ante esto. Además, mencionaron aquellas asignaturas por las que tienen mayor interés, dadas sus inclinaciones y motivaciones acerca del futuro, y aquellas que no captan tanto su atención, por distintos motivos. Estas entrevistas permitieron a los alumnos reflexionar sobre las manifestaciones de sus compañeros en los cursos y su perspectiva acerca de las dinámicas implementadas por los docentes, lo cual estaba vinculado con el valor dado a las notas y también a su relación con sus planes a futuro.

Jorge Enrique⁸

Al empezar la entrevista, a Jorge Enrique se le explicaron los objetivos del proyecto de investigación, la garantía de anonimato personal y del colegio, así como la disposición de destrucción de la información recogida una vez publicado el trabajo de grado. Tras esto, en su respuesta a la primera pregunta, Jorge Enrique indicó que tenía metas relacionadas con un buen desempeño en las pruebas Saber 11 (o ICFES, como las llamaba) y de suficiencia de Inglés (exigidas por el colegio). Del mismo modo, ponderó la posibilidad de descubrir o identificar aquello que verdaderamente le gustaba, como para dedicarse a eso toda la vida. Además, valoraba su tiempo y la trayectoria vivida, así como lo compartido con amigos. Para él, más que las notas,

⁸ Los nombres de los estudiantes fueron modificados.

lo realmente importante eran las relaciones hechas en el colegio, sumado al hecho de que, en 2025, ya había pasado más de 13 años como estudiante en la institución.

Posteriormente, comentó que el curso, en conjunto, sentía que el año se había acabado y no importaba lo que ellos obtuvieran como nota. Sin embargo, admitió que eso (el rendimiento académico) seguía siendo importante hasta graduarse definitivamente. Frente al hecho de no volverse a ver con sus amigos, afirmó sentir un poco de tristeza de no poderse encontrar todos los días para compartir. Y, al finalizar su respuesta, detalló que su meta concreta era entrar a estudiar Ingeniería de Sistemas en la Universidad de los Andes (iniciando en agosto de 2026).

Sobre la actitud del curso, Jorge Enrique hizo una comparación entre la situación en septiembre de 2025 y a inicios de año. Mientras que cuando comenzó el año, el curso le daba mayor relevancia a las clases y prestaba atención al docente, en septiembre los estudiantes (incluso él) ya querían terminar y poder descansar finalmente, aun a sabiendas de que no se había acabado el año. Esto se reflejaba en la indisciplina y la desconcentración percibidas al estar en el salón de clases, según él. Sin embargo, él comentó su rabia con aquellos compañeros que estaban hablando y haciendo ruido en una sesión de Cálculo y Probabilidad, lo cual ocasionó que el profesor decidiera llamar la atención de todo el curso, cuando no todos los estudiantes mostraban esa actitud, en realidad. Sumado a eso, reconoció que, por sus intereses personales y aspiraciones formativas, le debía dar mucha importancia a Cálculo, lo cual hubiera podido derivar en una sensación de rabia para con las personas que se distrajeran e hicieran otras actividades ajenas a la clase, como charlas. En cuanto a Inglés (otra asignatura en la que se realizó la observación no participantes) indicó que el curso debía darle más importancia de la que le otorgaban en ese momento, porque se aproximaba el examen de la suficiencia, requisito que exige demostrar un nivel satisfactorio en este idioma para poder graduarse.

Abordando su actitud y posición ante las situaciones en las que otros compañeros “molestaban” o tenían un comportamiento *inadecuado* para la clase, Jorge Enrique expresó que en esos momentos no se mostraba ni a favor de ellos ni con un respaldo abierto y declarado al docente en los llamados de atención. Del mismo modo, manifestó su fastidio por la reiteración de ese desinterés e indiferencia hacia la clase reflejado en los comentarios y diálogos ajenos al espacio académico. Posteriormente, comentó que él no creía que ningún acuerdo para solucionar esa desatención fuera efectivo, por la idea predominante de ya se iban a graduar y porque no les importaría a los estudiantes. Y, si hipotéticamente se pudiera establecer algo, un acuerdo así solo

duraría 3 días, pues sentía que sus compañeros no tenían capacidad de compromiso a largo plazo. Frente a una posible actuación suya en respuesta a las actitudes de los otros, respondió que él la consideraba fútil, pues no iba a tener mayores repercusiones que las propias intervenciones del docente, la figura de autoridad en el salón.

Para finalizar, al abordar los debates realizados con sus compañeros de curso, Jorge Enrique los apreció como actividades diferentes a las dinámicas acostumbradas para las clases de Cálculo e Inglés. Estas permitieron, de acuerdo con él, dar un espacio de énfasis a las personas con habilidades para dirigir el grupo y liderazgo en sus intervenciones. Y, valoró la entrevista como un espacio libre y carente de presiones en el que podía expresarse sin miedo alguno de posibles consecuencias negativas.

Sara

Al igual que con Jorge Enrique, al iniciar la entrevista a esta estudiante se le expusieron los objetivos de la investigación y el tema a tratar en las preguntas. Además, como en el caso anterior, se le explicaron las garantías de su participación en el estudio. Específicamente, la confidencialidad de la grabación y el respeto a la privacidad, sustentado en la salvaguarda del anonimato en todo momento. Del mismo modo, la destrucción de la información una vez publicado el estudio y el uso exclusivamente académico de las respuestas recogidas. En lo relativo al transcurso de la entrevista, la posibilidad de no responder alguna pregunta o retirarse de la interlocución sin ninguna consecuencia. A la pregunta acerca de lo que se sentía haber llegado a grado 11° y las implicaciones de esto, Sara contestó que sentía una experiencia irreal o ilusoria, pues no había aceptado por completo haber llegado hasta ese grado. Esto, no por creerse incapaz de hacerlo sino por asumir que en cada año iba a hacer lo correspondiente a ese grado y podía atenerse al facilismo de la inmediatez. Aun así, resaltó el privilegio de estudiar en el colegio donde se realizó la investigación y afirmó que ha aprovechado todas las oportunidades que se le han brindado.

Para 2025, la estudiante informó que tenía dos metas principales. La primera, sacar un nivel C1 en el examen Cambridge de inglés, algo para lo cual se estaba preparando desde grado 8°. La segunda, lograr un promedio de 4.0 mínimo para acceder a una beca y estudiar en una universidad privada, a pesar de no creer auténticamente que el colegio los estaba educando. Más bien, según ella, los estaba adoctrinando. Frente a metas posteriores, la discente comentó que no le gustaba

plantear objetivos o propósitos que podrían no ser cumplidos, pues no le gustaba prometer cosas que realmente no estaban en su poder. Aunque reconoció la entrada a la universidad como la continuación del curso de las cosas, no se veía entrando a una.

Al mencionar su salida del colegio, tras la graduación, Sara admitió que iba a ser algo muy difícil, pues solo una vez en la vida se había despedido de las personas en esas condiciones. Así pues, sabía que le iba a doler, pero reconocía que debía continuar y dedicarse en la carrera o programa en que fuera a estudiar, valorando todos los beneficios recibidos por estar matriculada en esa institución.

Tras la pregunta siguiente, Sara afirmó que los martes (día cuando el investigador realizó las observaciones no participantes en el salón) ella se distraía mucho, excepto en la clase de Sociales. Así, en asignaturas como Cálculo, se ponía a pensar sobre lo que pasaría con ciertas personas en el futuro.

Al preguntársele sobre su opinión sobre las matemáticas, reveló que las consideraba algo sin sentido, pues no apreciaba lo exacto, sino lo surgido de un solo pensamiento y las múltiples opiniones. En este sentido, para el momento de la entrevista era algo que prácticamente, no le importaba nada, pues consideraba lo concreto como algo que no se debía valorar. En cambio con Inglés, señaló que es una clase en la que le había ido bien desde grado 8^o, pero en el momento de la entrevista no estaba tan entusiasmada por la asignatura. Esto lo atribuye a cosas de la docente o a lo que implica tener que presentar un examen internacional. Este reduce, para Sara, el desempeño de los alumnos a un simple número de acuerdo con una escala. En referencia a sí misma, ella expresó su consideración acerca de que esta era una situación que no podría cambiar pues su mente ya estaba acostumbrada a divagar y no prestarle atención a cosas las cuales toma como menos interesantes. En contraste, le daba importancia a otros asuntos. Y, dado que ya quedaban muy pocas clases, afirmó que creía que las cosas ya no iban a modificarse, pues ya estaba habituada a que esa era la situación. En este sentido, al sacar malas notas y ser consciente de la razón de esto, no se ponía a protestar. Se conformaba con esa situación.

Al referirse a la perspectiva de sus compañeros, Sara habló de cuál actitud creía que tenían ellos en las clases de las asignaturas observadas. En Cálculo, señaló que, aunque al principio el curso preste atención, al final de la clase estaban muy desconectados de la sesión. Para ella, esto se debía a que no tenían tanta retentiva, y aun participando, se les dificultaba comprender la clase. Frente a Química, la joven manifestó que había bastante rechazo hacia la clase, porque, a lo mejor,

la docente no aplicaba la autoridad requerida. En cuanto a esto, señaló que la atención y el interés no debían ser algo forzado sino producto de una motivación auténtica y de la convicción. Así pues, sus compañeros solo atendían en la medida que se les estimulara con un premio o castigo, para ella. Esto se relaciona con que no tomaban a la clase como importante en su futuro y preferían hacer cosas de otras asignaturas en vez de prestar atención a algo irrelevante, para ellos.

Sobre la posibilidad de un cambio a futuro, Sara comentó que sería algo, más desde los docentes, al reconocer que los alumnos, tras haber presentado el ICFES, y teniendo buenas notas en los periodos anteriores, no iban a mostrar dedicación real con las asignaturas en el tiempo restante del año. Además, que, en ese sentido, no harían mayor esfuerzo por estos espacios académicos, pues solo les bastaría con pasar. En todo caso, Sara reveló con contundencia que en la asignatura de Sociales sí seguía esforzándose y dando toda su capacidad, pues la concebía como muy valiosa para su vida, su futuro y la sociedad. Esto incluso iba más allá de la nota que se sacara. Para finalizar su respuesta, mencionó que el hecho de no compartir la opinión o los deseos de otra persona (como un docente de Ciencias [Naturales] acerca del mejor desempeño o interés que ella podría tener en su clase) no implicaba irrespetar o desafiar a esa persona. Más bien, ella se creía con el derecho de cuestionar la autoridad que se estaba ejerciendo y saber las razones tras la misma.

Frente a los debates, Sara indicó que en actividades como esas es que realmente se podían ejercer las habilidades orales para demostrar cuánto realmente se había aprendido. Esto implicaba el esfuerzo por dar argumentos a favor de una posición con la que, en realidad, se estaba en desacuerdo y comprender los puntos de vista de la otra persona. Todo lo anterior, para ella, se conectaba con poder interiorizar una postura, sin repetir lo ya dicho o escrito por otros. Asimismo, en una actividad como esas, pudo ver lo que pensaban sus compañeros y la perspectiva de todos, así estos hayan querido apartar la política de sus acciones. Por el contrario, para ella todo ser humano tiene una postura política, la cual lo hace miembro de la sociedad. Esta además se podía vincular a lo que piensen sus papás, para la estudiante.

Para concluir, Sara indicó que el condicionamiento de la nota sí influía en la actitud de los estudiantes ante los trabajos. En este sentido, con el único objetivo de pasar las asignaturas, los estudiantes podían copiarse, usar el celular o cualquier mecanismo para obtener una calificación que los satisficiera y les permitiera aprobar las asignaturas. Bajo esta lógica, para Sara era injusto que le colocaran menor nota a un trabajo hecho netamente con sus ideas, sin consultar el Internet ni copiarse, y mayor nota a un escrito realizado con ayuda del celular. Sin embargo, hacer los

trabajos por sí misma le daba la satisfacción de retarse y saber lo que podía alcanzar a consciencia. Esto, sin la necesidad de impresionar a nadie o estar simplemente trabajando por una nota.

Arturo

Como en las dos anteriores entrevistas, a Arturo se le explicaron los objetivos de la investigación que abarcaba este diálogo. Asimismo, la garantía de anonimato pleno en la publicación del producto investigativo final, mediante el uso de seudónimos. Del mismo modo, se le comentó acerca del uso exclusivamente académico que tendría la grabación de la entrevista, el cual está ligado a la confidencialidad y reserva absolutas en el resguardo de la información. En consonancia con el cuidado de estos datos, se le informó que las grabaciones y todo aquello derivado del desarrollo de esta entrevista serían destruidos tras terminar la investigación. Como última condición, se le aclaró que no era necesario contestar todas las preguntas, si algún cuestionamiento le causaba incomodidad o no se sentía bien ante el mismo. Lo anterior, como se le contó, no tendría ninguna repercusión negativa en su vida como estudiante.

En relación con las sensaciones tras llegar a grado 11, Arturo respondió que se había dado cuenta que 11° no era un nivel educativo tan especial como lo pensaba cuando estaba en grados anteriores (por ejemplo 6°). En esos años pasados, veía a los estudiantes de 11° como los chicos grandes, pero, al llegar a este nivel, lo sentía como un grado más del colegio. Esto, pues seguía hablando con las personas y otras cosas de grados anteriores. Respecto a sus metas, contestó que eran pasar a la universidad, seguir practicando el atletismo (deporte de preferencia) y encontrar vocación en la ingeniería. Concretamente, aspiraba a entrar a la Universidad Nacional y destacar como atleta, sin que una termine opacando o restando importancia a la otra.

Sobre las implicaciones del tiempo pasado en el colegio, a pesar de haber entrado a la institución en grado 5°, después de estar en otros colegios, el alumno indicó que fue un recorrido notable en el que percibió cómo los temas iban aumentando de dificultad año tras año y los cambios en las relaciones con las personas, los profesores y los compañeros de clase. En conjunto esto lo apreciaba como algo significativo, ya cursando grado 11. Con base en esto, el cambio derivado del paso a la universidad iba a ser algo más difícil para él, dada toda su trayectoria de vida, prácticamente, en la escuela. Así pues, la entrada a la universidad implicaría mayores responsabilidades y más autonomía, los cuales eran, para Arturo, retos a proponerse.

Un año después de la entrevista, Arturo se visualizaba cursando segundo semestre de Ingeniería de Sistemas, con una relación cómoda y comprensiva hacia las matemáticas. Del mismo modo, destacando en atletismo o algún deporte que le guste y seguir en contacto y apoyando a las personas cercanas, como familiares y amigos. En cuanto a sus amigos, de hecho, él esperaba poder continuar viéndose con ellos en las reuniones de promoción y tener algún acercamiento hacia ellos, así no fuera tan fuerte como en la etapa del colegio.

En lo concerniente a las sensaciones producidas por la finalización del colegio, Arturo indicó que, tras presentar el ICFES (Saber 11) y la prueba de suficiencia en Inglés de Cambridge, los estudiantes sentían que el año ya había terminado. Esto se debe a que, para él, son las cosas que más les habían exigido en toda la etapa académica. Lo anterior, a pesar de la importancia que aún tenían las notas de las asignaturas en un futuro grado. A causa de esto, el estudiante manifestó que ya no le prestaba “muchacha cabeza” a las clases y le ocasionaban pereza, pues ya había presentado los exámenes Saber 11 y de suficiencia en Inglés. Sin embargo, reconoció que las últimas 3 ó 4 semanas iban a ser duras, por tener que despedirse de los amigos (incluso de otros grados) y de los docentes. Lo anterior, porque, para Arturo, eran casi 16 años de etapa escolar e iba a ser muy doloroso despedirse de todo eso.

Al pasar a la parte relacionada con la actitud personal hacia dos de las asignaturas en las que se hizo la observación, Cálculo y Probabilidad, e Inglés, Arturo indicó que tenía dos disposiciones distintas. Con Probabilidad, aunque le costaba entender esa clase, sabía que iba a ser importante en el futuro, lo cual hacía que le prestara atención. Mientras, con Inglés, sentía que en 11° veían los mismos temas de años pasados (inclusive hasta 3 años atrás), por lo que ya no les daba tanta atención. En línea con esto, a pesar de tener que presentar el examen de suficiencia en Inglés, el discente señaló que había hecho las actividades solo por hacerlas, pues consideraba que el Inglés ya no hacía parte de su vida.

Al tratar este mismo tema, pero reflejado en la actitud de sus compañeros, el estudiante comentó que la atención de ellos variaba con base en la importancia o el peso que creyeran que tenía la asignatura, así como las estrategias usadas por el docente. En caso de que fuera una materia importante como Bioquímica, Inglés o Cálculo, y el profesor explicara bien, sí hubieran prestado atención, y sus compañeros se hubiesen mostrado muy participativos. Pero si hubieran visto que era una asignatura de menor importancia con un docente que no explicaba bien, se hubieran perdido y desconectado de la clase. Lo anterior hubiera conducido a hablar con sus otros

compañeros. Cuando se le preguntó su opinión ante esta situación, Arturo respondió que era neutral, en el sentido de que, comprendía el distanciamiento hacia las clases debido a haber presentado ya el Saber 11 y la prueba de suficiencia. Para él, eran aquellos exámenes, por los cuales mayores exigencias les hacían sus docentes. Sin embargo, él creía necesario ver los temas faltantes para, así, completar todo el proceso académico de grado 11.

Posteriormente, Arturo profundizó en su diferencia de actitudes para con Inglés y Cálculo y Probabilidad. Aunque en ambas asignaturas era la misma dinámica de sacar el libro y hacer ejercicios, en Inglés era algo monótono por la reiteración de temas y actividades, lo cual le causaba a Arturo algo de pereza. Mientras, en Cálculo reconoció que sí le gustaba hacer eso, dado su gusto por las matemáticas y lo vinculada que estaba la asignatura con la carrera que quería estudiar (Ingeniería). Le parecía chévere hacer los ejercicios, así fuera algo también un poco repetitivo, y se sentía cómodo con las actividades de esta materia. En todo caso, teniendo en cuenta que, al momento de la entrevista, aun le faltaban por ver varias sesiones de Cálculo e Inglés, el alumno afirmó que no debería tener ningún comportamiento favoritista pues las clases eran importantes. En ese sentido, le debía dar más interés a Inglés de lo que le estaba otorgando, por las consecuencias que eso tendría en el futuro.

Como última precisión, Arturo afirmó que en la misma asignatura de Cálculo y Probabilidad, le interesaba más el Cálculo que la Probabilidad. Entre sus razones para esta diferencia de intereses, estaba su valoración de una mayor cercanía práctica entre la Probabilidad y la Economía, un campo que no le gustaba mucho a Arturo. Además, su creencia de que, posteriormente, no iba a tener que aplicar tanto la probabilidad, a pesar de su utilidad para muchos problemas del mundo. En cambio, pensaba que el Cálculo sí estaba más ligado a su ámbito de interés, la Ingeniería.

Como en las anteriores entrevistas, hacia el final del diálogo, Arturo se refirió a los debates hechos en la clase. Dado que no había estado en las sesiones anteriores, este estudiante no sabía que se iban a realizar estas deliberaciones durante el tiempo de las clases de Cálculo y Probabilidad, e Inglés. Aunque no le atraían mucho este tipo de actividades, Arturo admitió que fueron entretenidas en cierto punto y que estaban algo más relacionadas con la parte social por la posibilidad que daban de expresar varios puntos de vista. También, comentó que creía que varios estudiantes pensaban que se iba a tener la dinámica acostumbrada de las sesiones de Cálculo e Inglés, por lo que estaban más cohibidos a la hora de hablar. Dado que percibía que varias personas

no estaban interviniendo y había cierto “desbalance”, él decidió, en un momento, participar. Como punto para explicar esta reticencia a expresar sus opiniones en el debate por parte de sus compañeros, mencionó que casi nunca se habían hecho este tipo de actividades deliberativas (de hecho, un debate era algo muy innovador). En vez de esto, se organizaban presentaciones en las cuales los estudiantes no prestaban tanta atención. Esto es algo que él propuso como causa para esa falta de involucramiento en las discusiones.

Capítulo III: De las dinámicas de clase y las actitudes de los estudiantes ante ellas y sus compañeros

Este tercer capítulo tiene 3 objetivos relacionados con planteamientos conceptuales que ya se han expuesto. El primero es enfatizar ciertos elementos, características o sucesos recurrentes que sean indicativos de la existencia de algún clima o climas de aula en las clases observadas, de acuerdo con lo planteado por Enrique Chauv (2012). Lo anterior con la salvedad de que en una misma sesión pueden entremezclarse más de un clima de aula y que la perspectiva sobre el clima bajo el cual se desarrolla una clase es diferente para cada persona, y puede no corresponder necesariamente a lo definido por Chauv (2012). Así pues, las afirmaciones y valoraciones relacionadas con lo visto en las clases, en cuanto al particular, no son de carácter categórico y están sujetas al debate y la reconsideración. Solo buscan brindar aspectos contextuales relevantes para el abordaje de las interacciones, conversaciones y acontecimientos sucedidos en las sesiones de las asignaturas, con base en lo establecido por Chauv (2012).

El segundo es analizar y poner de presente sucesos destacables en los que se haya evidenciado el comportamiento de los estudiantes frente a las normas de clases (con base en su cumplimiento o incumplimiento), al igual que las reacciones y actitudes de los(as) docentes frente al mismo. Dichas respuestas dan cuenta del trasfondo y las intenciones de cada actor denotadas por sus acciones realizadas. Lo anterior permite introducir el concepto explicativo de *circunstancias prácticas*, postulado por Garfinkel (1968/2006), el cual posibilita comprender los eventos y actuaciones ante las normas ocurridos, así como las intervenciones del profesor(a).

El tercer objetivo es mostrar la manera cómo los alumnos se relacionan con sus compañeros y profesores, según el grado de cercanía, sus propósitos y las interpretaciones esperables de los demás ante lo que dicen o hacen. Como parte de esta relación se incluyen, también, las múltiples impresiones que se desea dar para formar una imagen del propio individuo en el público (que

serían compañeros y docente) como lo resalta Goffman (1959/1997). En los eventos descritos para este objetivo, especificados más adelante, se aprecia el modo cómo, en las interacciones, cobran relevancia quiénes observan el acto o reciben el mensaje; el momento cuándo se hace; y, la forma de llevarlo a cabo. Asimismo, en los diferentes encuentros entre estudiantes y las comunicaciones con el docente tienen un rol fundamental los posibles sentidos que la persona crea que los otros atribuirán a sus actos, así como los significados asignables a lo hecho o dicho, según Schütz (1993). En conjunto, comprender estas acciones facilita la identificación de las estrategias de los alumnos para interactuar, según sus propias motivaciones, sus deseos y las ideas que tengan de los otros a partir del grado de cercanía a ellos.

Los climas de aula y la relación docente - estudiantes en una clase

En las tres clases observadas, se registró que los y las docentes desarrollaban diferentes tipos de dinámicas, acordes con la naturaleza del contenido o el tipo de actividades que querían implementar. Los alumnos, por su parte, ante los temas enseñados y las características de la asignatura en la que estuvieran, mostraban diferentes tipos de disposiciones, lo cual se evidenció en el nivel de atención dado a lo que decían los profesores, así como en su interés o no por hacer preguntas frente a lo visto. Del mismo modo, espacios como los trabajos en grupo durante las mismas clases eran, con frecuencia, vistos como oportunidades para dialogar o compartir con sus compañeros, así esto incluyera conversaciones sobre temas no relacionados con las asignaturas. En respuesta, las acciones de los docentes se centraban en dos objetivos principales: promover el aprendizaje y entendimiento de los contenidos acordes con la temática y objetivos de las asignaturas (lo cual hace referencia a todos los actos dirigidos a la enseñanza, la aclaración de dudas y relacionados con las estrategias didácticas implementadas, para tal fin), y garantizar el cumplimiento de las normas de clase establecidas y el respeto entre estudiantes, de acuerdo con el modelo de convivencia considerado deseable por los maestros. De tal manera que los docentes utilizaron diferentes recursos y estrategias para obtener y conservar la atención de los alumnos, así como un adecuado manejo del espacio académico.

Concretamente, en el primer bloque de clase observado de la asignatura Cálculo y Probabilidad (el cual duró 90 minutos, al igual que los espacios observados de las otras asignaturas), el profesor, a quien llamaremos *Enrique*, mantenía un constante intercambio verbal con los estudiantes, que conllevó ciertos regaños o llamados de atención ante las conductas que

notoriamente quebrantaron las reglas de clase. Para este caso, dichas amonestaciones correspondían a los recursos con que contaba el docente para “ganar” y preservar la atención de los estudiantes. En esta sesión, fue notoria la utilización de una caja separada para almacenar los celulares de los estudiantes como manera de evitar futuras infracciones a las normas con estos aparatos, así como la apertura para resolver dudas que tuvieran los estudiantes de un taller que se les había asignado. Por su parte, la docente de Inglés, a quien llamaremos *Mónica*, en el siguiente bloque de clase observado, hizo una menor cantidad de regaños y amonestaciones frente a las conversaciones entre los alumnos, lo cual podría dar cuenta de una menor gravedad en la percepción de estos hechos que tiene la profesora. Sin embargo, hizo intervenciones cuando consideró necesario atender ciertos asuntos o sucesos que demandasen una respuesta inmediata. Esto se vio cuando aumentó el volumen de la voz con el fin de manifestar su molestia y enojo ante la actitud de los estudiantes o en el llamado de atención a una alumna parada cerca de una ventana la cual había abierto por el mal olor que sentía en el salón. Igualmente, se notó una reacción de parte suya respecto a situaciones como las tardanzas o el uso de celulares, los cuales tomaba como eventos insoslayables, ante los que no podía tener la misma tolerancia que con otras actitudes. En cuanto a los retrasos, no dudó en anotar en la carpeta azul⁹ a aquellos discentes que ingresaban tarde al salón de clases, y presionó a los alumnos para que dejaran sus celulares en la caja destinada para tal fin.

En contraste, la profesora de Química, a la que se le asignará el nombre de *Paula*¹⁰, durante el bloque de clase correspondiente realizó una mayor cantidad de llamados de atención relacionados con el interés que los estudiantes le estaban dando a la clase. Particularmente, insinuaba las posibles repercusiones académicas negativas de continuar con esa desidia hacia la asignatura, y que podían expresarse en los quizes futuros, una ulterior práctica de laboratorio o en los temas evaluables. Otra expresión del rechazo a las distracciones quedó patente cuando la docente decomisó dos libros que no eran concernientes a los temas que se estaban tratando. En tal sentido, referenciar las consecuencias de la desatención hacia la clase (lo cual tenía, al parecer, harta importancia para la maestra) era un modo para que los estudiantes se dieran cuenta de su

⁹ Folio, notorio por su color azul, en el cual los profesores y profesoras registran aquellos hechos que afectan el orden, la convivencia y el respeto a las normas de clase, incluyendo el nombre del/de la estudiante quien los haya cometido para poder tomar los correctivos necesarios, según el Manual de Convivencia Escolar

¹⁰ Nombre cambiado, al igual que el de estudiantes mencionados, para proteger la identidad.

conducta y cambiaran su actitud. Si a esto se le suman las intervenciones orientadas a complementar los temas explicados por los alumnos en las exposiciones que se organizaron para ese día, había un interés por parte de la docente de que los alumnos comprendieran efectivamente las temáticas vistas, teniendo en cuenta las actividades que se realizarían en un futuro.

Por último, en el segundo bloque de la clase de Cálculo y Probabilidad observado se apreció que el docente *Enrique* utilizaba una mayor cantidad de métodos y estrategias tendientes a lograr una mejor disposición de los alumnos para la clase. Entre estas, se hallaban entonar una canción, afirmar que empezaría con o sin la clase, o simplemente esperar a que un estudiante terminara de hablar para poder proseguir con la sesión. Del mismo modo, se podría incluir el intercambio verbal jocoso con una estudiante que afirmó que iba a llorar y la referencia a la noticia acerca de una restricción al uso de redes sociales por menores de 16 años en Australia. Dado que, en comparación con la sesión pasada de la misma asignatura, los estudiantes estaban más desatentos, el docente procuró con estas interpelaciones más calmadas obtener una mayor concentración de los alumnos en lo que se encontraba enseñando. Aun así, frente al uso excesivo de celulares, el maestro manifestó abiertamente su enojo y molestia, llegando incluso a referirse con un insulto a estos dispositivos. Además, con frecuencia el docente indicaba los intervalos de tiempo dedicados a cada actividad y su hora de finalización prevista, de modo que se pudiera pasar de una parte a la siguiente de la clase en un lapso razonable. Así, se aprecia el uso de una multiplicidad de recursos verbales y comunicativos por parte del docente para captar la atención estudiantil en medio de un entorno con más desinterés de parte de los estudiantes que el de la clase anterior, sin excluir los regaños ante ciertas situaciones.

Estas referencias a las formas cómo los docentes afrontan los comportamientos y actitudes de los estudiantes que, con frecuencia, contravienen las normas, son ilustrativas de la promoción de cierto(s) clima(s) de aula. El docente, como un actor sobre el cual recae una parte significativa de la atención de los presentes, tiene un rol preponderante en la construcción de un tipo de ambiente específico de aprendizaje-enseñanza y de conducción de la clase. Lo anterior, como se mostró, se manifiesta en los diferentes recursos y estrategias utilizados por el profesor(a) con el fin de obtener y conservar la atención de los alumnos. Este factor, incluyendo las intervenciones señaladas, es importante por su influencia en las percepciones que desarrollan los alumnos respecto de estos espacios académicos, así como en sus posibilidades de acción en ellos. Como se hizo evidente en las observaciones de clase, los docentes enfocan sus interpelaciones, amonestaciones e

intervenciones en distintos aspectos, de acuerdo con lo cual crean que merece más atención. Dicha actuación del docente afecta las actitudes de los alumnos, no solo para el comportamiento ante las normas, sino también para la decisión de señalar o no a alguien cuando rompe alguna regla de clase. De tal manera que el clima de aula se vuelve un elemento explicativo importante del trasfondo que enmarca las actitudes y acciones hechas por los estudiantes.

Así pues, a continuación se presentan aquellas características por las que se podría asociar cada sesión presenciada con algún clima de aula propuesto por Enrique Chauv (2012). Para este autor, los rasgos que distinguen a estos climas pasan por dos dimensiones: el cuidado en las relaciones (vinculado a la calidad de los vínculos docente-estudiantes, así como el grado de afectividad) y la estructura de la clase (relacionada con el mantenimiento del orden, el acatamiento de normas y el seguimiento de instrucciones) (Chauv, 2012). En ningún momento, esta especie de “categorización” busca hacer una valoración moral o juicio frente a la calidad de los espacios de clase observados. Tampoco pretende insinuar cierta forma preferible de organizar y dirigir las clases o evaluar si hay aspectos que se deberían cambiar. En sentido analítico, no se tiene la intención de determinar un carácter incontestable de estos espacios, dado que los mismos pueden estar sujetos a diferentes parámetros de abordaje, según los criterios definidos por quien los estudie. Como se afirmó en el anterior párrafo, la identificación de los climas de aula da cuenta de la relevancia del marco espacio-temporal específico que engloba las actuaciones, comportamientos y el posicionamiento de los alumnos en cada clase. El mismo es fundamental a la hora de comprender el sentido y motivaciones detrás de los actos de estudiantes, e incluso del docente, lo cual es el propósito principal del análisis de los climas de aula propios de los bloques de clase observados.

Respecto al primer bloque de clase observado, correspondiente a Cálculo y Probabilidad, se evidenció que había una notoria participación de los estudiantes con comentarios y/o preguntas respecto al tema abordado en la sesión. Aun así, en ciertos momentos el docente realizó llamados de atención a los alumnos que habían sacado algo de comer, así como una reclamación a aquellas personas que no estaban atendiendo a la clase. A lo anterior, se sumó la advertencia a ciertos estudiantes sobre el tiempo para realizar la actividad, dado su desinterés por las indicaciones del trabajo, debido a estar dedicados a otras actividades como hablar entre ellos.

En consideración a estos factores, se podría afirmar que esta sesión mostró algunos elementos correspondientes a un clima de aula democrático-assertivo. Para Chauv (2012), este

ambiente se caracteriza por el rol del docente en relaciones afectivas, así como en la aplicación constante de reglas. Lo primero se pudo apreciar en un momento que el docente decidió buscar ciertas imágenes cómicas en Internet con unas estudiantes cerca de su escritorio. Lo segundo quedó expresado en la reiteración que hacía el docente frente a la importancia de cumplir ciertas normas, como la dedicación a la actividad planteada o el no sacar comida en clase. Sin embargo, esto no desembocó en una actitud autoritaria que castigase cualquier conversación o interacción de los estudiantes ajena a la clase, así como alguna mención a una dinámica por fuera de lo académico, como lo fue el Amigo Secreto. En este sentido, no sancionó los comentarios o interacciones que consideró que no afectaban significativamente la atención general del curso y la dinámica de clase.

Además, el interés de los estudiantes por participar en la clase se alinea con lo planteado por Chau (2012) para este clima, en el cual dice que se alcanza el aprendizaje participativo y se promueve el pensamiento crítico. Particularmente, este tipo de enseñanza se vio fortalecido con la posibilidad dada a los estudiantes de usar sus celulares para graficar funciones matemáticas, junto con la valoración del docente de los comentarios de los alumnos y su interés por responder sus preguntas. Como en las respuestas del docente se motivaba y estimulaba a los estudiantes a indagar en la temática vista, fomentando su curiosidad, se incentivaba el pensamiento crítico y el cuestionamiento intelectual acerca de lo explorado, cualidad adjudicada por Chau (2012) al mencionado clima de aula. Todo lo anterior, sin perjuicio de la identificación de otros climas de aula en la misma sesión, ya que, como se expresó, la valoración aquí realizada no es taxativa, y puede ser discutida.

En cuanto a la clase posterior, referente al bloque de Inglés observado ese mismo día, se apreció una menor cantidad de intervenciones de la profesora ante actos ajenos a la clase, como las conversaciones de los alumnos sobre otros temas. En vez de esto, había un grado de tolerancia a las dinámicas que tenían los grupos estudiantiles de trabajo que estaban llevando a cabo un taller asignado por la docente. Esto, con la condición de que mostraran un enfoque en esta actividad académica, lo cual era estimulado por la profesora, al afirmar que recogería cuadernos y estaría pendiente de la realización de la actividad. En todo caso, había ciertas faltas que no eran ignoradas por la docente, como el caso de una estudiante parada cerca de una ventana abierta (quien fue regañada), o el de los jóvenes que llegaron tarde al salón, los cuales fueron anotados en la carpeta azul de infracciones disciplinarias. En un momento, igualmente, la docente manifestó su molestia ante la actitud de desatención de los estudiantes frente a la clase. Y, en las respuestas y comentarios

de la docente, prevalecía el uso del idioma inglés, lo cual se cree que era una forma de señalar que este debía ser el idioma usado por los estudiantes cuando participaran.

Al igual que la clase anterior, en esta sesión se hallaron elementos propios de un clima de aula democrático-assertivo, por la admisión de cierto nivel de intercambios verbales entre estudiantes, que no amenazaran la dinámica de trabajo del curso. Del mismo modo, hubo una aplicación constante de reglas (Chaux, 2012), como se encontró en los casos de las tardanzas, en el momento de una alta desatención del curso y cuando una estudiante se paró para abrir una ventana. De igual manera, al aceptar la formación de grupos para trabajar, en los cuales los alumnos podían hablar y compartir entre ellos, la docente posibilitó el pensamiento crítico (Chaux, 2012) y la libertad en las interacciones entre alumnos. Asimismo, no sancionó a la estudiante que escribió en el tablero que a una chica le gustaba otro compañero, pues la docente se enfocaba, más bien, en el desarrollo adecuado del trabajo y que no hubiera distracciones por los celulares. Estos fueron recogidos en una caja que se colocó en el escritorio de la profesora, para asegurar el cumplimiento de la norma que impide sacarlos.

Respecto a la clase de Química, se apreció una cantidad superior de llamados de atención, por parte de la docente, respecto al interés y el grado de importancia que le estaban dando los estudiantes al contenido de la asignatura en ese momento. En este caso, dichos regaños tenían la particularidad de aludir a las posibles repercusiones académicas que tendría la continuidad de esos comportamientos, como el desempeño en quizzes o evaluaciones sobre los temas vistos en esa clase, así como los procedimientos en alguna práctica de laboratorio que requiriera algún conocimiento visto en esa sesión. De hecho, el interés por la atención de los estudiantes se notó en el decomiso de dos libros leídos por dos alumnos, lo cual, aunque no haya afectado el orden y la disposición del curso, sí socavaba la atención que estos estudiantes le pudieran dar a la clase. Por su parte, los alumnos hicieron más ruido en esta clase que en la anterior, y, en un momento, le otorgaban más atención a una exposición cuando la hacía un compañero que la docente.

En relación con este énfasis que le daba la profesora al desempeño académico, según lo percibido los alumnos, fue que un grupo de ellos indagó por la calificación que se le daría a un estudiante apoyado por la docente al momento de hacer su exposición. Además, dada la rigurosidad con que se exigía, de parte de la docente, el cumplimiento de reglas, sucedieron varios hechos en los que los estudiantes señalaban a alguien por incumplirlas. Esto sucedió en la acusación de sabotaje que hizo un estudiante expositor al compañero que le estaba pasando las

diapositivas, o con dos estudiantes que fueron señalados por otros dos discentes debido a su uso del celular en la clase. Además, cuando, tras un ruido puesto por un joven en su celular al final de la clase, la profesora decidió quitar tiempo del descanso por esta acción, los demás alumnos se quejaron verbalmente con el responsable de la falta.

Con base en esto, se considera que, en esta clase, el clima de la sesión mostraba elementos de climas de aula democrático - asertivo y autoritario. Había un interés por parte de la docente en la participación de los estudiantes, mediante sus exposiciones (lo cual propició el pensamiento crítico (Chaux, 2012), al fomentar un diálogo académico entre ellos) y la profesora buscaba que los alumnos entendieran las repercusiones de la desatención en su proceso formativo. En el mismo sentido, se mostró dispuesta a reconocer con puntos positivos a quienes participaran en la clase. Sin embargo, eran frecuentes los llamados de atención. Lo anterior indicó un grado notoriamente menor de permisividad frente a las faltas de los alumnos o ciertas actitudes que contravinieran el orden de la clase, incluso si estas no implicaban conversaciones o ruido que desconcentrara a los compañeros. Aunque no se castigaba cualquier error o desviación de los estudiantes frente a la norma, había varias actitudes que sí eran sancionadas por la docente en varios momentos del bloque de clase. Esto se puede relacionar con la tendencia de varios discentes a señalar a otros alumnos cuando incumplieran alguna regla de clase, que indica cierta falta de empatía y desinterés por la situación de las otras personas (Chaux, 2012), lo cual es más propio de un clima autoritario.

En general, aunque se reconoce un modo democrático - asertivo en la importancia otorgada a la participación de estudiantes y de su interés por la clase, se hicieron varios regaños en el transcurso de la sesión y, de cierta forma, se favoreció el señalamiento a compañeros por romper las reglas. Como se expresó anteriormente, en una misma sesión de clase se pueden encontrar imbricados más de un clima de aula, pues las características de los mismos pueden alternarse y no son, necesariamente, mutuamente excluyentes. Es precisamente el caso de esta sesión de clase, lo cual, de nuevo, no imposibilita la existencia de otros climas en otros momentos.

Para finalizar con esta parte, en el segundo bloque observado de la asignatura Cálculo y Probabilidad, se registró una menor atención por parte de los estudiantes hacia lo explicado por el docente en esta sesión de clase, a lo cual se añadía un fuerte olor a comida en el salón. Además, tras un comentario de una estudiante, quien manifestó haber tenido un error cuando solicitó una extensión del plazo para hacer una tarea en la plataforma académica establecida, hubo burlas por parte de sus compañeros. Ante esta situación, el docente decidió implementar diversas estrategias,

con el fin de ganar la atención de los estudiantes y conservar cierto interés de ellos hacia lo divulgado. Entre estos métodos, se encontraban el canto de una canción al iniciar la clase, con el fin de captar la atención de los alumnos, así como esperar a que un estudiante dejase de hablar para intervenir en la clase. Del mismo modo, se puede añadir la advertencia hecha al curso en general, de que seguiría con la explicación del tema, así los estudiantes no le prestaran atención. Esto no implicó, sin embargo, el abandono de otros métodos más directos y expresivos, como lo fue el enojo ante el excesivo uso de celular en la clase, dispositivo al que se refirió, incluso, con un insulto. Además, se puede incluir la siguiente conversación jocosa que hizo con una estudiante:

Estudiante mujer: Voy a terminar llorando.

Profesor: ¿Va a terminar llorando? ¡Hágale, empiece!

De tal manera que el docente terminó usando estas diversas estrategias, con el fin de atraer una atención variable por parte de los alumnos.

El clima de aula manifestado en esta sesión podría considerarse democrático-assertivo, en el sentido de que la falta de disposición de los estudiantes hacia la clase no llevó al docente a adoptar una actitud de constante rabia o arbitrariedad en la conducción del espacio académico. Por el contrario, comprendía que existían diversas estrategias con el potencial de captar la atención de los alumnos de manera efectiva, sin recurrir a un silenciamiento más agresivo. Por ejemplo, mediante la referencia a la prohibición en Australia del uso de redes sociales por menores de 16 años, buscó interpelar y hacer reflexionar a los estudiantes sobre la importancia que han adquirido los celulares en sus vidas, lo cual promovía el pensamiento crítico. Esta es una de las características postuladas por Chaux (2012) para este tipo de climas.

Asimismo, se apreció que el docente no interrumpió a los estudiantes cuando estaban hablando, así fuera sobre algo no ligado a la clase, sino que se mantuvo en silencio, dando una imagen de tranquilidad, en medio de esta situación. En cuanto a su decisión de mantener la dinámica de trabajo en grupos, se vio que valoraba el intercambio de ideas entre estudiantes, el cual favoreció las alternativas creativas, propias de este clima democrático-assertivo (Chaux, 2012). En todo caso, esta actitud calmada frente al curso no implicó el abandono de la exigencia activa del cumplimiento de reglas cuando era necesario, como en el caso del uso excesivo de los celulares por parte de los alumnos. Del mismo modo, se evidenció de parte del profesor una conducción

activa de la clase al asignar y definir tiempos específicos para las actividades, manteniendo el dinamismo del espacio académico.

Como se afirmó antes, este abordaje de las clases observadas no implica ningún tipo de reconocimiento o valoración sobre si son apropiadas, o si deberían cambiar para lograr espacios de enseñanza más efectivos. El análisis de los climas de aula que se evidenciaron en las sesiones de clase resalta la importancia del contexto y las diferentes formas de reforzamiento y aplicación de las normas de clase establecidas, así como las maneras que tienen los estudiantes para actuar frente a estas. Esta cuestión se abordará en la segunda sección del análisis de información, dado que tiene un lugar central en los alcances de la investigación.

Lo que hay tras la actuación frente a las normas en una sesión de clase

El segundo objetivo específico de este estudio concierne concretamente a las motivaciones de los comportamientos estudiantiles ante las normas de clase en los climas de aula identificados. Asimismo, se relaciona con tres de las categorías de análisis establecidas, las cuales son *actitudes frente a las normas de clase*, *motivaciones frente al seguimiento de reglas y reglas de clase*. De tal forma que esta sección se interesa por el sentido y las intenciones asociadas a cierta actitud frente a las normas, su recordación y su aplicación en la clase. Para este abordaje, se utilizarán los aportes teóricos de Harold Garfinkel (1968/2006), autor cuya propuesta se interesa en las asunciones, significados y motivaciones que subyacen la actuación ante las normas e, incluso, su reforzamiento y aplicación, a pesar de que estas cuestiones suelen escapar al ámbito de reflexión consciente de las personas. Particularmente, Garfinkel (1968/2006) denomina a estas motivaciones asumidas inconscientemente *circunstancias prácticas*.

Las circunstancias prácticas son las razones, adjudicaciones de valor y asunciones hechas por los miembros o personas frente a las acciones que realizan y las actitudes que adoptan respecto a los otros. La reflexividad inconsciente de los miembros frente a estas ideas, que no hacen parte del conjunto de elaboraciones mentales sujetas al cuestionamiento enfocado por parte de las personas, es la que les permite el desarrollo de las acciones y procedimientos según sus propósitos prácticos determinados (Garfinkel, 1968/2006). Asimismo, estos fundamentos últimos de la actuación son los que le confieren cierto orden al mundo en el que se desenvuelve la persona, con tal de proveer cierta lógica a su accionar. Del mismo modo, le otorgan una base plausible del resultado que podría tener al desarrollar esta acción, así como una presunción razonable de lo que

puede esperar de otros miembros quienes comparten su mismo espacio de actividad (Garfinkel, 1968/2006). En últimas, las circunstancias prácticas cumplen un rol fundamental para garantizar un terreno común en el que puedan llevarse a cabo las interacciones sociales (Fuentes, 1990).

Las primeras situaciones que serán tratadas ocurrieron en el bloque observado de la asignatura de Inglés. Al iniciar la clase, y tras pasar ciertos minutos, la profesora decidió cerrar la puerta del salón. Tras darse cuenta que algunos estudiantes se quedaron por fuera, les permitió el ingreso, pero anotó su retraso en la carpeta azul de disciplina. En respuesta, los alumnos que se habían retardado le explicaron a la docente que estaban en otra actividad, lo cual no fue tomado como válido por la profesora, dado que le debieron informar con anterioridad de ese hecho, según ella. En contraste, otro estudiante le comentó que había salido a recoger unos materiales tras llegar inicialmente al salón, luego de lo cual la docente cerró la puerta. Sumado a esto, le reclamó a la docente por cerrarle el salón. Otros discentes, en respuesta, cuestionaron esta explicación frente a la tardanza. La segunda situación a abordar es la de una chica que se paró a abrir una ventana del salón, y al verla fuera de su puesto y cerca de la ventana, la profesora decidió regañarla. Frente a esto, la discente argumentó que el salón “huele a mierda”. En común, ambas situaciones muestran una explicación dada a la docente para justificar el incumplimiento de alguna norma establecida, con el fin de aminorar las consecuencias negativas de estos actos.

En concreto, estas actuaciones dan cuenta de las múltiples *actitudes frente a las normas de clase*, las cuales son indicativas de la representación que tienen los estudiantes de estas normativas y el valor que les asignan. Como se mencionó al inicio de este capítulo, esta categoría se vincula con la importancia dada por los discentes a estas reglas, con base en la sola existencia de estas y/o en la recordación que puede hacer el/la docente de las mismas. Dicha valoración frente a las regulaciones establecidas puede provenir bien sea de una evaluación consciente o inconsciente de las reglas que hace el alumno o la alumna. Así pues, dada la cantidad de posibles juicios o concepciones de estas reglas, es posible que la disposición frente a las mismas esté orientada al cumplimiento, incumplimiento o indiferencia ante la normativa.

Para el primer caso, de los estudiantes que buscaron justificar su retraso por estar en otra actividad, y sobre todo del alumno que mencionó haber salido del salón antes de que le cerraran la puerta, su determinación para dar esa explicación de los retrasos se basó en una *circunstancia práctica*, que involucra estas aclaraciones. La misma se centró en que la presentación de una justificación, considerada aceptable y razonable sobre lo que causó un retraso, condiciona la

gravedad de la sanción impuesta por la docente, en el sentido de aminorar sus consecuencias negativas. Para el caso del alumno que estaba justificando su retraso, él pretendía que la maestra desistiera de su anotación en la carpeta azul o, al menos, anotara también que él ya había llegado al salón, para disminuir las repercusiones negativas del castigo. Algo muy similar sucedió con los otros chicos que argumentaron estar en otra actividad, pues buscaban que la docente rebajara el impacto de la penalidad por la tardanza.

En cuanto al segundo caso, dado que se produjo un notorio llamado de atención de la docente, la explicación o “excusa” de la estudiante tenía el propósito de reducir la fuerza de la amonestación. De nuevo, una *circunstancia práctica* cumple un rol en este acto, la cual se basa en que el mal olor de un espacio cerrado se podría considerar una razón legítima para pararse y abrir una ventana. Dado que esto es algo inconscientemente asumido por la alumna, ella no se cuestionó antes de dar esa razón para estar fuera de su puesto. Como afirmó Garfinkel (1968/2006) estas asunciones intrínsecas no cuestionadas son las que posibilitan las acciones de las personas como la justificación de actos que contravienen las reglas. Y, como destacó Fuentes (1990), estas asunciones se vinculan estrechamente con el conocimiento compartido frente a las acciones esperables de alguien. En este caso, la expectativa de la estudiante frente a una comprensión del acto realizado y su aceptación, por parte de la maestra, sabiendo la circunstancia del salón en ese momento.

En esta misma línea, otras situaciones que se relacionan con las normas de clase se presentaron en el bloque de la clase de Química. Concretamente, fueron lo sucedido tras un regaño fuerte por parte de la docente a los estudiantes, y los múltiples señalamientos a diversos estudiantes que estaban rompiendo alguna norma de clase.

Respecto al primer hecho, en un momento en el que había mucho ruido y varias actitudes que dificultaban notoriamente el orden en la clase, la profesora resolvió hacer un enérgico llamado de atención al curso en general por la situación de ese momento, el cual tenía como fin pedir respeto al conjunto de alumnos. Como consecuencia de esta situación, los estudiantes hicieron más silencio en la clase. El segundo conjunto de eventos involucra los múltiples momentos en los que se acusó a algún(a) estudiante de incumplir alguna regla. Con base en el diario de campo, se tienen anotados dos hechos en los cuales un estudiante y una compañera fueron señalados por otros discentes de tener el celular en la mano. Además, al final de la clase, un discente fue juzgado con una expresión verbal por parte de sus compañeros, al haber puesto un ruido en su celular que hizo

que les quitaran parte del descanso. Del mismo modo, en una situación que llamó la atención del curso, un alumno, quien estaba realizando una exposición, manifestó que otro estudiante, el encargado de pasar las diapositivas de su presentación, la estaba sabotando. Esto derivó incluso en que el mismo expositor cogiera el teclado para navegar por las partes de su presentación.

Como dio cuenta la investigación de Vasquez Gordillo (2024), quien trabajó precisamente sobre la asignatura de química en un colegio público de Neiva, las emociones que pueden sentir los estudiantes ante las diferentes actividades realizadas en el marco de una clase son muy variadas. Esto depende de lo que represente para cada alumno participar en esas dinámicas o las implicaciones de ser estudiante, como tener que esperar la nota de una actividad realizada. Además, como se exploró al referenciar su trabajo, las mismas tienen un rol insoslayable en la posición de cada estudiante frente al resto del curso y la manera cómo toma su presencia en la clase, y cómo cree que debería reaccionar ante las acciones de otros (Vasquez Gordillo, 2024). Precisamente, la categoría relacionada con estas situaciones es la de *motivaciones frente al seguimiento de reglas*, la cual alude evidentemente a las razones de los estudiantes para actuar de cierto modo ante las reglas. Lo anterior está afectado por las posibles reiteraciones de las normas, según quien las haga, su manera de hacerlo y el día y momento cuando sucedan. Más aún, si se tiene en cuenta que en el transcurso de una misma sesión estos motivos o razones de cada persona pueden variar de acuerdo con el momento en que se encuentre.

Respecto al primer hecho mencionado, relativo al regaño de la docente, es probable que los estudiantes se hayan sentido impresionados, o incluso con miedo y recelo tras escuchar el fuerte llamado de atención. Estas sensaciones podrían haber sido la causa de su decisión de estar más silenciosos y acogerse al pedido de la docente. Lo anterior también se conecta con las *circunstancias prácticas* que postuló Garfinkel (1968/2006), pues los estudiantes dieron por sentado que el regaño de la docente no fue una acción fortuita, sino un mensaje claro para que cambiasen su comportamiento, según cierta expectativa de la profesora. Como no se cuestionaron abiertamente el motivo del regaño ni el propósito del mismo, así como su significado, pues estos puntos hacen parte de la circunstancia práctica que ordena y guía lo esperable tras el llamado de atención, simplemente obedecieron el pedido enfático de la docente (Garfinkel, 1968/2006). Y, tras la admonición de la docente, los alumnos dieron por sentado que podían haber sucedido consecuencias más negativas si hubieran seguido con su comportamiento, lo cual no es algo sobre lo que explícitamente hayan reflexionado. Esto da cuenta del efecto de las circunstancias prácticas

en las acciones y/o actitudes que una persona cree que otra podría tener o hacer. Para esta situación, un regaño con repercusiones aún peores o la relajación de la maestra tras el cambio de comportamiento.

Frente a la segunda categoría de eventos mencionada, en los que los alumnos señalan o acusan a una persona por incumplir alguna norma, de nuevo, es necesario tener en cuenta las emociones. Como se explicó en el momento de hacer la cualificación del clima de aula en el bloque observado de la asignatura de Química, esta sesión fue una en la que se desarrollaron varios llamados de atención ante diversos comportamientos valorados como negativos por parte de la docente. Este ambiente de amonestaciones con una alta frecuencia, pudo haber influido en el surgimiento de emociones como el nerviosismo, la ansiedad o la preocupación entre los alumnos. Del mismo modo, una sensación de presión desde la profesora, para cumplir con cierto estándar de comportamiento. Este estado emocional en los estudiantes, pudo estar entre los factores que desencadenaron su inclinación a acusar o señalar a alguien por incumplir una regla en específico. Lo anterior, sin descartar la influencia de posibles tensiones interpersonales, antipatías o desavenencias entre los alumnos. En cierto sentido, vieron la identificación y acusación de transgresores(as) de la norma como un modo para indicar que sí se acogían a las reglas, en un ambiente de altas expectativas, respecto a su actitud, y una elevada atención de la docente frente a su comportamiento.

Para esta clase de eventos, desde una perspectiva etnometodológica, la *circunstancia práctica* se centra en la asunción de que, en un ambiente marcado por las admoniciones de la docente a los alumnos, el señalamiento o la indicación de que alguien está incumpliendo las reglas sería bien recibido o, por lo menos, tolerado y aceptado por la profesora. En estos casos, los alumnos tenían como asunción implícita, sobre la que no reflexionaban en particular (Garfinkel, 1968/2006), la expectativa lógica de que el señalamiento a los transgresores de las normas agradaría a una maestra enfocada en garantizar su cumplimiento. En el mismo sentido que los anteriores sucesos referidos, la falta de una reflexividad explícita sobre la reacción posible de la docente ante los señalamientos a otros alumnos y las posibles consecuencias de las acusaciones, fue la que posibilitó mencionar a otros estudiantes como incumplidores de la norma. Precisamente, como mencionaba Fuentes (1990), la labor de la etnometodología es desentrañar las asunciones no

manifiestas para estos actos y que no son objeto de reflexión activa por parte de los actores, como la reacción favorable de la maestra ante la acusación a alguien por incumplir las normas.

Adicionalmente, para seguir profundizando en este análisis respecto a la recordación, la influencia y las actitudes ante las normas de clase, se puede explorar el evento del regaño y la manifestación de enojo que hizo el maestro de Cálculo y Probabilidad durante el bloque de clase correspondiente. En una parte específica de la clase, había un elevado uso de celulares por parte de los estudiantes, lo cual derivó en una expresión significativa de ira del profesor al percibir esta situación. Esta declaración estuvo acompañada del uso de un insulto para referirse a estos dispositivos, lo cual fue indicativo del grado de descontento y rabia que ocasionó esta problemática al maestro en esa sesión de la asignatura. Claramente, este episodio es un ejemplo de reiteración de una *regla de clase*, la cual constituye la otra categoría de análisis de este trabajo investigativo. Siguiendo la definición y explicación planteadas para esta categoría al inicio del capítulo anterior (capítulo 2), esta abarca aquellas conductas definidas por profesor(a) y estudiantes, en el marco de las regulaciones de una institución educativa, valoradas como posibilitadoras de una convivencia y ambiente de aprendizaje provechosos. Estas normas pueden ser recordadas, interpretadas, reinterpretadas y/o reforzadas por los actores presentes en el salón de clase, e incluso pueden abarcar aquellos acuerdos entre estudiantes para lograr objetivos ajenos al orden y la consecución de una convivencia armónica en el aula.

En el momento de expresar su molestia y malestar frente al alto uso del celular de los estudiantes del salón, no hubo una reflexividad consciente del docente respecto a la efectividad o a las repercusiones que tendría o no la manifestación del enojo y el inconformismo notorio frente a los alumnos (Garfinkel, 1968/2006). Por el contrario, la actuación del profesor se basó en una *circunstancia práctica* no reconocida ni explicitada como tal por el mismo maestro, la cual tuvo sostén en la asunción sobre el comportamiento y la nueva actitud que deberían adoptar los jóvenes, ante un regaño fuerte. Según esta circunstancia, los adolescentes debieron haber cambiado de actitud en respuesta a la molestia expresada por el maestro y su insatisfacción con lo que percibía en ese momento. Igual que en los casos anteriores, como no se entró en ese proceso de reflexividad sobre los motivos para la exteriorización del fastidio sentido ni en los alcances que tendría este acto, le fue posible realizar la amonestación a los estudiantes por su comportamiento. Lo anterior se fundamentó también en la presunción de la disposición que tendrían los estudiantes tras la

notoria reconvencción (Fuentes, 1990), la cual es dada por el orden que rige las acciones realizadas y es provista precisamente por las circunstancias prácticas.

Otro evento en el quedó patente la alusión a las normas de clase se presentó en los debates en el curso moderados por el investigador el pasado 15 de septiembre. En las deliberaciones, hubo dos momentos en los que dos alumnas cuestionaron a sus compañeros de otros equipos por salirse de su posición asignada para el debate. Ambas críticas sucedieron con base en las normas determinadas en común para la realización de estas discusiones. En estas situaciones, la *circunstancia práctica* se basó en que los participantes debían ceñirse a las posiciones asignadas a los equipos en los que se encontraban y, por tanto, se debía garantizar que todos sus comentarios y participaciones partieran de la postura que estaban defendiendo. De esta manera, las estudiantes que hicieron estas críticas no se cuestionaron sobre la procedencia de estas observaciones, así como sus impactos en el contexto en que las hacían (Garfinkel, 1968/2006). Esto mismo es lo que permitió una actuación con naturalidad, en el momento de hacer estos comentarios, pues esta se orientó precisamente por la expectativa de que el estudiante del otro equipo reformulara su intervención o de que el maestro/a presente le indicara hacerlo. Lo anterior, sustentado en el conocimiento compartido respecto a lo que serían las acciones esperables en esos casos (Fuentes, 1990).

Las reacciones estudiantiles a los actos de los otros: los sentidos de interpretación

El ambiente y las constantes dinámicas de interacción y relacionamiento entre estudiantes también son informativas de los vínculos existentes entre ellos y la manera en que, consciente o inconscientemente se acercan a quienes consideran más afines y cercanos en los lazos establecidos. En cada momento, los alumnos y alumnas mostraron que actuaban de acuerdo con sus valoraciones y estimaciones frente al resto del grupo, al compartir su opinión y expresar un mensaje frente a los demás. Lo anterior está mediado por el conocimiento y la experiencia previa que han adquirido los estudiantes respecto a los términos y temáticas base para interactuar con los otros, según sus creencias y expectativas de los otros(as). Los presupuestos de sentido entre los discentes influyen en las formas conscientes o inconscientes (en su mayoría) de escoger a un público o conjunto de intérpretes de cierto mensaje a ser comunicado. Esta elección se basa en la cercanía y en factores como la cantidad y cualidades de las interacciones previas que intervienen en el significado adjudicado. Para el emisor del mensaje esto es relevante, dadas las repercusiones que tiene la

manera cómo es valorado lo dicho por esta persona, en un momento y lugar específico. Por tanto, y como se evidenció en el trabajo de campo, las características y el contenido de la información transmitida, cambiaban, por ejemplo, entre lo que alguien dice a sus mejores amigos(as) y a un profesor(a). Tanto el emisor como los oyentes del mensaje se guían por sus expectativas y creencias previas en su interacción con los otros.

Así pues, el abordaje de las relaciones e interacciones sucedidas en el salón de clase durante las clases y actividades observadas es fundamental en la comprensión del trasfondo en el que tienen lugar los contactos y comunicaciones entre estudiantes. Más aún, al tener en cuenta que, dado el alto dinamismo de las clases, las reacciones, resultados y consecuencias de estos múltiples acercamientos pueden variar según el momento y características de la situación en que se realicen. Para este trabajo, las cuestiones mencionadas son destacadas desde la perspectiva del primer objetivo específico de investigación, orientado al examen de la influencia de las relaciones entre estudiantes en los juicios emitidos en el aula sobre lo dicho por sus compañeros. En este caso específico, las categorías de análisis relevantes son *conocimiento entre estudiantes y emisión de juicios o valoraciones frente a un compañero(s)*. Así, esta sección del análisis busca esclarecer elementos importantes de las interacciones vistas, de acuerdo con lo definido por las categorías nombradas. Concretamente, el autor cuyo enfoque teórico será utilizado es Alfred Schütz (1993). Sus postulados, los cuales se basan en la fenomenología, se interesan en los procesos de asignación de valor, comprensión y otorgamiento de significado ocurridos en una interacción comunicativa. Esta puede derivarse de una acción o de algún comentario hecho por una persona. Para Schütz (1993), el desarrollo de esta respuesta ante el acto de otra persona se puede englobar en un ejercicio de *interpretación*.

Además de incluir la referencia y valoración del hecho, esta interpretación abarca también darle un sentido específico de comprensión al mensaje o al acto ocurrido. Según el significado, la interpretación será objetiva o subjetiva (Schütz, 1993). Mientras en la primera, el intérprete relaciona los signos y palabras con un sistema de significaciones compartidas con representación común para quienes entienden el idioma, en la segunda se busca constituir las vivencias tras el uso de signos y/o palabras determinados que hace el emisor (Schütz, 1993). Lo anterior incluso se puede aplicar a las acciones desarrolladas por cierta persona. En términos situacionales, para un entendimiento situado de la comunicación y el análisis del carácter del transmisor frente a lo que dijo o hizo, no basta con la interpretación objetiva. Se requiere la subjetiva, en la cual la relación

entre personas tiene un rol fundamental (Schütz, 1993). Así pues, el conocimiento y el grado de relación entre los estudiantes o, en general, los participantes, en la interacción guiará la forma cómo se interpreten los signos o la acción realizada. Aunque el significado captado por el intérprete ante el mensaje recibido solo sea cuando mucho una aproximación al que le atribuye la persona que envía la comunicación (o el mensaje), la afinidad entre ambos sentidos dependerá del nivel de cercanía intérprete - emisor (entre interpretaciones de ambos) (Schütz, 1993).

De hecho, para Fraga (2015), la vida y el desenvolvimiento como personas en un mundo intersubjetivo subyacen en el ejercicio de comprensión y de ser-comprendido(a) en nuestros actos, sujetos a la continua interpretación y re-interpretación. Para reconocer las pretensiones, propósitos y representaciones de los actos de los demás, se requiere asignarles un sentido interpretativo, el cual pueda guiar las acciones ulteriores de la persona (Fraga, 2015). Del mismo modo, al dar un mensaje, expresarse o hacer cualquier acción, cada individuo se guía por el sentido interpretativo que espera utilicen los otros para con su acto (Fraga, 2015). Y, las actividades realizadas coordinadamente, de manera grupal o por varias personas en un contexto compartido se posibilitan precisamente por un acuerdo común o convenciones aceptadas para interpretar los hechos sucedidos. Esto, centrándose en significados privilegiados o primordiales a ser comprendidos según el marco cultural que atraviesa el mundo social de la comunicación y que rige las estructuras lógicas del sentido manifestadas en las apreciaciones de lo acontecido (Fraga, 2015).

El evento a ser estudiado con base en la referencia teórica expuesta, es el de la formación de grupos de trabajo por parte de los estudiantes en las clases de Cálculo y Probabilidad, e Inglés, para hacer los talleres y tareas asignadas por los docentes. En la primera clase en que sucedió esto, la conformación de estas agrupaciones de estudiantes, indicada por el docente, estuvo marcada por el género, pues había dos grupos compuestos solamente por mujeres, y otros dos solamente compuestos por hombres. En la clase inmediatamente posterior (de Inglés), se mantuvo esta dinámica de trabajo, con la diferencia resaltable de que los grupos fueron organizados sin una indicación enfática de la docente para así hacerlo. En los tres bloques de clase durante los cuales sucedió esto, se evidenció que los alumnos utilizaban esta disposición de los puestos para poder conversar y compartir entre sí, mientras hacían los talleres. Incluso, en la sesión de Cálculo y

Probabilidad, había bastante ruido en los grupos, lo cual no impidió que se enfocasen, también, en el trabajo asignado.

El factor principal que afectó la decisión respecto a las personas que serían escogidas para cada grupo fue el *conocimiento entre estudiantes*. De acuerdo con lo precisado en el capítulo 2, esta categoría se refiere al nivel de intensidad de los contactos y las interacciones entre estudiantes, condicionado por el tipo de vínculo existente entre ellos (as) (amistad, enemistad, indiferencia, antipatía, etc.). En cuanto al grado de los encuentros, es de importancia identificar si incluyen o no contacto físico, o se restringen a interacciones verbales. Y, en relación con los intervinientes en la interacción, pueden incluir un grupo, una persona, una dupla, o incluso varios grupos. En últimas, esta categoría aborda el nivel de cercanía y de comunicación entre los miembros del salón.

En este sentido, la decisión de trabajar en grupos y poder hacerlo con aquellas personas hacia las que se tiene cierto grado notorio de afinidad se realizó en función de la *interpretación* que cada estudiante esperaba hicieran los otros de sus actos y comentarios (Fraga, 2015). Como cada alumno, reconocía, así fuera de manera implícita, que cada persona o grupo con el que entable un vínculo daría un sentido interpretativo distinto a sus acciones, los estudiantes prefirieron hacerse con aquellos dispuestos a comprender sus actos de una manera que les favorezca. A nivel personal, este sentido de interpretación, más cercano a la expectativa del estudiante de cómo fueran a reaccionar los otros ante sus comentarios, le posibilitaba hablar de sus temas preferidos, o de algo considerado agradable.

Como en este caso, los estudiantes hombres decidieron agruparse con sus congéneres en vez de con las mujeres, se puede presumir que entre ellos mediaba una relación más estrecha, la cual daba lugar a interpretaciones más afines a las intenciones de cada alumno al dirigirse a sus compañeros. Del mismo modo sucedió con las mujeres, siguiendo a Schütz (1993). Un nivel más alto de conocimiento entre personas es el que hace posible que se supere la limitación de una interpretación objetiva, y se llegue a un ejercicio subjetivo, vinculado a las vivencias y realidades atravesadas por la persona que da el mensaje. El margen que tiene un alumno(a) de hablar y actuar como prefiera está ligado a su participación en un espacio donde predomine un sentido interpretativo más provechoso, en el cual los presentes puedan desenvolverse con comodidad, tranquilidad y certeza frente a lo que puedan esperar de otros.

Como se vio con Rageliené (2016), la pertenencia y la adhesión a grupos está vinculada al logro de un sentido de identidad alcanzada y a la posibilidad que tiene el adolescente -en este caso,

el alumno- de evaluar diferentes modelos de ser, de comportamiento y de personalidad, para identificarse como un *otro(a)* distinto a los demás. Incluso, esta autora señala que estos espacios de relacionamiento entre jóvenes les dan la oportunidad de “practicar” cierta manera de ser y actuar, así como de señalamiento de contrastes y divergencias entre las posibles actitudes mostradas. Estas distinciones son útiles en los propios procesos de diferenciación de cada estudiante (Ragelienè, 2016). Además, las valoraciones y juicios de los compañeros, sus actos y expresiones, pasan precisamente por un proceso de interpretación, en el que se les da un lugar de referencia que es la base para formar cierto carácter, a partir del acercamiento y/o alejamiento de los otros. Si bien esta transformación se ve afectada, también, por los vínculos con docentes, las interacciones con compañeros tienen especial importancia por su frecuencia y lo que representan para los alumnos (Ragelienè, 2016).

Otros hechos en los que sucedieron interacciones en las que se apreció un claro ejercicio interpretativo por parte de quienes presenciaron la acción fueron la anotación con marcador en el tablero respecto a los sentimientos de una chica frente a un estudiante del salón en la clase de Inglés, y el juzgamiento a un alumno que puso un ruido en su celular al final de la sesión de Química. En el primer suceso, Adriana (nombre ficticio), una estudiante, escribió en el tablero, refiriéndose a otra compañera “Soy Karla (nombre ficticio) y me gusta Augusto (nombre ficticio)”. Al ver esto, un alumno, quien estaba cerca a Augusto, le sonrió y le hizo un gesto facial, para indicarle lo escrito en la pizarra. Ante esto, el mencionado se sintió un poco apenado. En la segunda situación, un estudiante llamado Francisco (nombre ficticio) activó un ruido en su celular que ocasionó que la docente, la cual ya había afrontado más distracciones por parte de los alumnos en la clase, decidiera extender la sesión por el tiempo perdido producto del ruido en el dispositivo electrónico del discente. La respuesta a Francisco de sus compañeros fue una queja con una expresión verbal. Ambas situaciones ilustran las valoraciones de estudiantes a los actos y mensajes transmitidos por los otros.

Para estos acontecimientos, la categoría de *emisión de juicios o valoraciones frente a un compañero(s)* es la que trata concretamente de este tipo de respuestas. Precisamente, se refiere, en general, a las reacciones de los alumnos ante acciones, comentarios y manifestaciones de sus compañeros. De cierta forma, muestran la manera de responder a los hechos de cada persona e indican las implicaciones subjetivas de los actos en cada individuo. Asimismo, como presentan cierto tipo de respuesta ante los hechos, están intrínsecamente ligadas a las valoraciones o juicios

respecto a los comentarios o actos de los demás. Incluso, dada su importancia en el desarrollo y ambiente de las clases, estas reacciones afectan la opinión de los alumnos frente a estos espacios y las características que les atribuyen.

En el primer evento mencionado, se aprecia que la interpretación no se limitaba al ámbito objetivo de comprensión, en el que simplemente se le asignan significados y sentidos a las palabras e ideas, a partir de las convenciones semánticas compartidas entre quienes entienden un mismo idioma. En vez de esto, el estudiante que le indicó a Augusto lo que estaba escrito en el tablero, a lo mejor conocía a la chica que ahí lo puso, como se evidenció en la sonrisa que mostró al leer la oración escrita y comentarle a su compañero de la misma. Esta respuesta suya al acto de su compañera muy probablemente estuvo guiada también por el nivel de cercanía y conocimiento que tenía de ella y, por tanto, según Schütz (1993), la posibilidad de atribuir exitosamente las vivencias y razones de la joven tras ese hecho. Del mismo modo, si había una intención secundaria de carácter implícito que él pudo reconocer dados los acercamientos previos con la estudiante y el sentido que ella le pudo haber asignado a lo que escribió. Esto afecta la actitud y la reacción particular del estudiante, en términos de la emoción que le provocó esa oración, y cómo la manifiesta al sonreír y comentarle a su compañero.

En cuanto a este (Augusto), al ser la persona nombrada en la oración, su respuesta fue muy distintiva, en comparación a la de los otros. Al mostrarse apenado aludió a lo que asumió serían las implicaciones para él, por estar referenciado en el tablero. De hecho, estas implicaciones personales son abordadas en la descripción de la categoría de análisis utilizada para estas dos últimas situaciones. Además, al sentirse un poco avergonzado, Augusto le otorgó cierto valor a lo ahí escrito y esto indica cierto nivel de aprecio a su compañera que hizo que él no reaccionara con molestia e ira al mensaje. Para ambos casos, está claro que se habrían visto respuestas muy diferentes si otra persona hubiera sido la que escribió la oración o se hubiera hecho en otro momento y con otro estado emocional. Por su parte, Adriana, quien escribió el mensaje, se orientó con cierto marco interpretativo que esperaba utilizaran sus compañeros, el cual guiase los significados que asumirían para dicha afirmación, de acuerdo con encuentros previos ya ocurridos. De manera consciente, seleccionó a los intérpretes al escribir la oración en cierta área del tablero vista por sus otros dos compañeros. En últimas, las asunciones razonables son las que le

permitieron actuar de modo acorde al grupo de observadores del acto y la forma en que definían el carácter de la situación en que estaban.

En cuanto al segundo hecho (reproducción de un ruido en un celular, por parte de un estudiante), las repercusiones del conocimiento entre estudiantes en la interpretación subjetiva de la situación no fueron tan destacadas como en el anterior suceso. En general, sus compañeros reaccionaron quejándose ante el hecho, pues este hizo que la docente sustrajere tiempo de descanso para ellos. La profesora, en contraste, no manifestó su molestia ante el hecho, pues su acción fue simplemente resultado de la aplicación de una medida que ella tomó como disciplinaria. Sumado a la interpretación objetiva, en la cual se tuvo un consenso sobre las consecuencias de quitar tiempo del descanso, se manifestó una convención social compartida relacionada con lo negativo que es este hecho, pues se iba a tener menos tiempo para compartir con amigos y distanciarse temporalmente de las clases. Esto parte de la interpretación subjetiva, pues la indagación de cada persona implicó también el cuestionarse sobre los motivos y vivencias que pudo haber tenido Francisco para poner ese sonido en su celular. Él, en cambio, a no ser que deliberadamente haya querido perjudicar y hacer enojar a sus compañeros, no estimó lo suficiente el hecho de que su desenvolvimiento y actuación-en-la-vida estaban conectados a la interpretación y re-interpretación que hagan sus compañeros de sus actos (Fraga, 2015). Entre estos efectos de sus acciones, se halló el de tener que lidiar con las quejas de los demás discentes y ser señalado como responsable de la extensión de la clase. Más aun, cuando es probable que conociera la repercusión del hecho y que la molestia de los demás era totalmente esperable y legítima, en ese caso.

Para finalizar, se analizará el uso de apodos por parte de los alumnos con el fin de llamar a sus compañeros, en un momento específico de la sesión de Cálculo y Probabilidad, a partir del concepto de interpretación y en la propuesta teórica de Schütz (2012). La utilización de estos apelativos se orientó por los fines particulares que perseguía cada una de las personas que los usaba. Frente a esta forma de referirse a los compañeros, es posible afirmar que estuvo basada en las expectativas del emisor respecto al sentido que dirigiría la interpretación de la palabra o palabras usadas, por parte de quien oía el apelativo.

Esto se refería concretamente a atender lo que su compañero(a) necesitase decirle. Aun más, para este caso particular, sucedía que el significado proveniente de la interpretación objetiva, en la que cada apodo refiere algo concretamente evocado por la palabra, era restringido por el significado surgido de la interpretación subjetiva (Schütz, 1993). En esta, ese apodo adquiere un

significado compartido grupalmente en el que termina refiriendo a un compañero que tiene ese “nombre” específico, antes que a algo referido concretamente por la palabra. Del mismo modo, el oyente del mismo reconoce la referencia a su persona en el uso de su apelativo y reacciona según la persona que haya expresado la palabra y las intenciones que pueda tener con esta referencia (Schütz, 1993). En el mismo sentido que una persona por fuera del grupo del salón de clases no hubiese entendido estas referencias propias de los estudiantes, el uso de apelativos por una persona cercana a quien posee ese mote, conlleva connotaciones distintas a cuando lo usaba alguien más alejado a nivel relacional, o un individuo que apenas había aprendido que ese era un apelativo para la persona (Schütz, 1993). A partir del trasfondo del nivel o grado de relación con aquel que usó el apodo, el oyente podía anticipar el carácter de la interacción que iba a desarrollarse.

Cuando se intenta dar una impresión, auténtica o no, en un salón de clases

Esta sección, aunque orientada por el primer objetivo específico concerniente a las relaciones entre estudiantes y la emisión de juicios en el aula, se guía por una categoría analítica diferente a las ya mencionadas, la cual es *impresiones de los otros*. Los hechos y actuaciones abordados por esta categoría incluyen las ideas y las percepciones que los estudiantes desean estimular en sus compañeros y docente, para así gozar de un trato conveniente y adaptado al logro de sus objetivos personales. En el desarrollo de las clases, la forma cómo cada alumno buscó presentarse ante los demás y atender las expectativas de los otros sobre su comportamiento y su manera de ser es muy relevante por el rol que tiene la información visual en la manera cómo concebimos a las personas. Por fuera del salón de clases, esto se muestra, inclusive, en las redes sociales, y en la cantidad de controversias y opiniones frente a las imágenes ahí publicadas.

Teniendo en cuenta esto, el concepto que será utilizado es el de *impresiones*. Este, en la construcción teórica planteada por el sociólogo Erving Goffman (1959/1997) responde a la imposibilidad de conocer los datos sociales y características completas de los demás con quienes interactuamos. Lo anterior vuelve imperativo confiar en las apariencias proyectadas por los otros, más aún si nos interesamos por algo inaccesible a nuestros sentidos. Pues bien, a esas imágenes personales percibibles dadas por los otros, Goffman (1959/1997) las denomina impresiones, y son tomadas como fuentes fiables de información, en el sentido de que no pretendan engañar al

individuo (Goffman, 1959/1997). Lo anterior, más allá de si el “espectador” cree que los demás no son totalmente conscientes de sus actos expresivos (Goffman, 1959/1997).

Entonces, ante la importancia que tienen dichas imágenes de la persona, los otros tienen dos opciones. Pueden decidir actuar con naturalidad, sin ningún tipo de engaño, y buscando que el individuo reciba la impresión más acorde a la realidad. O, si requieren que el individuo actúe de cierta forma con ellos, acudirán a actuaciones que efectivamente conduzcan a obtener ese trato por parte de él/ella (Goffman, 1959/1997). En conjunto, estas impresiones recibidas de los demás afectarán la percepción de la clase en conjunto y las opiniones formuladas por parte del individuo, las cuales serán fundamentadas en estas impresiones (Goffman, 1959/1997).

Por ejemplo, en el caso de que se anuncie la llegada de un estudiante muy carismático al salón de clases, es posible tener, por ejemplo, dos tipos de reacciones o posicionamientos al respecto. Mientras que un grupo de estudiantes decide mostrarse muy amable y abierto con el nuevo estudiante con el fin de usarlo para aumentar sus vínculos sociales, otro grupo lo puede ver como una amenaza para sus aspiraciones afectivas y relacionales. Esto haría que los integrantes de esta última agrupación decidan mostrarse más secos, suspicaces y desconfiados con la persona que recién ingresa. Para Chihu Amparán y López Gallegos (2000) esta adopción de imágenes es denominada por Goffman como *impressions management* (manejo de impresiones) y busca transmitir una faceta alineada con los objetivos de presentación de cada persona. Si se desea una transmisión exitosa de esta *impresión*, se debe evitar que el público conozca los bastidores, o aquellos espacios donde se prepara una actuación que se desea transmitir según la intención propia del actor (Chihu Amparán y López Gallegos, 2000). Si se pudiera observar por parte del público este espacio, las acciones de la persona quedarían condenadas a la duda y al escepticismo de los presentes, quienes tendrían muy poca credibilidad en ellas.

Un hecho en el que se evidenció esta presentación de una determinada impresión ocurrió en una clase de Química observada. Un estudiante, al que llamaremos Samuel, quien estaba realizando su exposición, señaló a su compañero, el encargado de pasarle sus diapositivas con un portátil ubicado en la parte de abajo del televisor que mostraba la presentación, de sabotaje. Esto llevó incluso a que el estudiante expositor decidiera coger el teclado por sí mismo, y pasar sus diapositivas. Posteriormente, de nuevo, quien estaba exponiendo señaló al otro estudiante que lo

ayudaba por problemas sucedidos. Toda esta situación hizo que varios estudiantes se burlaran e hicieran comentarios frente a lo sucedido.

Como se explicará más adelante, el expositor estaba tratando de dar una impresión a sus compañeros y a la docente, frente a su participación en la clase Química. La categoría de análisis *impresiones de los otros* particularmente se refiere a la información derivada de las imágenes de los otros, en las cuales intervienen sus actitudes, acciones y apariencia. Por parte de quien aprecia estas imágenes, se asume como cierta y como guía de futuras acciones. Igualmente, estos estudiantes, quienes conforman el público que tiene acceso a determinada impresión, son los que determinan el modo y alcance en que estas percepciones guían sus propias valoraciones, actitudes y posicionamiento social en el curso. Lo anterior implica que la manera en que se toman y asumen estas impresiones influye en la relación con las otras personas, y la creación de ciertos tipos de vínculos, con los juicios que esta conlleva. Las opiniones hacia las clases o los grupos dentro de estas pueden verse también condicionadas, a partir de cómo sean valoradas y tomadas las impresiones de estos grupos (en relación con sus actitudes, comportamientos y apariencia).

En el caso del estudiante, quien criticó la actuación de su compañero, encargado de ayudarlo a pasar sus diapositivas, por más tiempo que se haya compartido con él, los demás estudiantes y la docente no conocían por completo sus datos sociales. De tal manera, que en ese momento estaban obligados a confiar en las acciones que él realizaba abiertamente como una impresión proyectada la cual creían que correspondía a la realidad de la persona (Goffman, 1959/1997). Esto, con independencia del nivel de consciencia del estudiante respecto a su imagen transmitida.

A sabiendas de esto, el joven decidió actuar de una manera en la que pudiera conseguir cierto trato o consideración por parte de los presentes (Goffman, 1959/1997). Especialmente, de la docente, pues se encontraba realizando una exposición calificable, por lo cual se podría presuponer que deseaba obtener una buena nota. Sin importar si correspondía o no con la realidad de su disposición para la clase, lo cual no se puede negar o asegurar, solo con esta observación particular, resulta claro que Samuel demostró una actitud firme ante aquellos hechos que consideró afectaban su trabajo, y persistió en hallar la forma de seguir adelante con la exposición en medio de las dificultades. Incluso si fue de modo inconsciente, Samuel hizo un ejercicio de *impressions management*, con la pretensión de mostrar una “cara” favorable a sus objetivos de auto-exhibición propia (Chihu Amparán y López Gallegos, 2000), como lo eran el mostrarse en tanto estudiante

dedicado y enfocado en su exposición. En esta actuación, este alumno fue exitoso en ocultar los bastidores, o aquellos espacios de preparación de la impresión, y evitar que el público conociera el proceso de la adopción de una faceta determinada, y cómo se vincula o no con sus propios objetivos y realidad.

Capítulo IV: Planes, objetivos y lo que está entre ellos: tres estudiantes, las clases que ven y el futuro en el que creen.

La decisión tomada por Samuel en la última situación analizada es informativa de las perspectivas de los estudiantes frente a los espacios de clase en los que participan y la importancia que adquieren para ellos. Lo anterior se encuentra estrechamente conectado con el tercer objetivo de investigación, enfocado en la formulación de opiniones por parte de los alumnos hacia las clases que ven. Esto que piensan acerca de las asignaturas está ligado a la posibilidad de realización de sus planes y proyectos. En particular, a las condiciones dadas para los mismos en estos espacios y el rol que ocupan los compañeros de clase en la ejecución de estas acciones, orientadas a un determinado fin. Estos elementos también configuran determinadas expectativas acerca de lo que puede suceder en cada sesión de clase, lo cual puede desencadenar la demostración de cierta actitud ante los posibles sucesos. En este sentido, las metas que se plantean los alumnos se encuentran en la categoría de análisis de *intenciones de estudiantes*. A lo largo de este capítulo, se explorará la conexión entre estos planes de los alumnos con las opiniones de las clases, de manera que se clarifiquen las múltiples maneras en las que están vinculados.

Así pues, es pertinente retomar el concepto de planes expuesto en el marco teórico. Para Schütz y Luckmann (1973/2001), los *planes* abarcan los actos incluidos en los sueños, aspiraciones, deseos y proyectos de una persona (Schütz y Luckmann, 1973/2001). En este sentido, dichas estrategias y pasos a seguir cobran harta relevancia en el mundo-de-la-vida, con base en el carácter eminentemente pragmático que este tiene, el cual impregna las orientaciones del individuo. Este reconoce el margen de acción amplio que posee para modificar los acontecimientos futuros, aun cuando sea consciente de que hay circunstancias y hechos del porvenir los cuales escapan al rango de lo posiblemente alcanzable (Schütz y Luckmann, 1973/2001). Por tanto, constantemente la persona debe plantearse la decisión de actuar o no, así como la forma de hacerlo en cierta ocasión (Schütz y Luckmann, 1973/2001).

Adicionalmente, al conectar los actos a seguir con un horizonte de sentido, se hace patente la ordenación causa-consecuencia de los designios del ser humano, dado que cada plan y estrategia obedece a metas “superiores” y fue posibilitado por determinaciones previas (Schütz y Luckmann, 1973/2001). Lo anterior se fundamenta en las consecuencias típicas, resultado de lo hecho con anterioridad -el conocimiento de la experiencia-, las cuales son indicativas de los efectos logrados con acciones anteriores, por pequeños que estos sean (Schütz y Luckmann, 1973/2001). En últimas, la persona, al momento de resolverse por la realización de una actividad concreta, toma en cuenta los efectos de sus decisiones pasadas, sus propios recursos y la valoración acerca de lo lograble con sus actos, en la medida que esto concuerde o no con sus objetivos mediatos e inmediatos (Schütz y Luckmann, 1973/2001). Para un(a) estudiante en clase, lo anterior abarca ámbitos como su atención a lo enseñado, comunicación con docentes y la reacción ante los múltiples sucesos que ocurran, en los cuales decide activamente el camino a seguir.

Estos elementos y factores nombrados cobran importancia en la manera como cada estudiante determinaba sus planes y acciones ante los mismos. Esta sección del trabajo aborda las entrevistas realizadas a los estudiantes. Las mismas duraron entre 15 y 30 minutos y fueron realizadas en un horario acordado con los estudiantes. En estas conversaciones se hicieron preguntas relativas a las asignaturas en cuyas sesiones de clase se hicieron la observación no participante y los debates en el marco de la observación participante. Lo anterior obedece a dos propósitos. El primero, indagar acerca de las asignaturas en cuyas sesiones ya había estado presente el investigador permitía el establecimiento de una relación de confianza con las personas entrevistadas, con el fin de que ellas apoyasen la reconstrucción de los hechos sucedidos en las clases. A partir de los mismos, se podía preguntar por casos específicos en los que se demostrase cierta actitud, opinión o disposición de los estudiantes a las sesiones. El segundo, profundizar en las vivencias individuales de los espacios de clase sobre los cuales el investigador había realizado previamente diferentes observaciones y tener dos perspectivas que se complementaran, una general de observaciones en campo y otra con cada estudiante.

De manera relevante, en todas las entrevistas, se encontró la mención a un campo de estudio, área profesional o materia preferida por los estudiantes y, en ocasiones incluso, a la universidad donde pensaban desarrollar sus estudios. De manera que se pueda enfatizar en las particularidades de la relación de los alumnos con las clases y su percepción de las mismas en el logro de sus planes, los apartados de esta sección corresponden cada uno a los discentes

entrevistados. Al inicio de cada parte, se expone una contextualización necesaria para entender lo expresado por cada alumno. Al finalizar se citan los fragmentos sobre los que se basa el análisis.

Jorge Enrique: “Frente a la clase de Cálculo, siento que le tengo que dar mucha importancia para mi futuro” - Las clases, el futuro y lo que puede pasar.

Este primer entrevistado indicó que, para el momento de la entrevista, quería estudiar Ingeniería de Sistemas en la Universidad de los Andes. Particularmente, en diferentes momentos del diálogo, cuando se le indagaba por la percepción de las actitudes de sus compañeros, indicó que le causaba fastidio cuando eran muy frecuentes la desconcentración y la falta de atención que ocasionaban con sus actos. En su caso, la valoración positiva de las asignaturas de Cálculo e Inglés estuvo regida por la importancia dada a la materia para los estudios en el futuro y las actividades que se podrían desarrollar para mejorar el nivel en un segundo idioma, respectivamente.

En el primer fragmento a analizar, Jorge Enrique mencionó que le debía dar mucha importancia a la clase de Cálculo para su futuro y lo que él quería. Y, teniendo en cuenta eso, indicó creer que podría sentir un poco de rabia hacia alguien que interrumpiera o saboteara la clase. Lo destacable en este punto es que él no hizo alusión a algún momento en que esa rabia lo hubiera llevado a actuar violentamente contra un compañero(a). Antes bien, explícitamente manifestó que no creía útil o bueno cuando un compañero tomaba de manera personal esas interrupciones e insultaba a los que las hacían. Textualmente, afirmó

Pero, pues también hay compañeros que sí se lo toman como más personal y pues se ponen bravos con los que molestan o toman ya acciones como de, no sé, violencia verbal, o los insultan o algo así. Y siento yo que tampoco ayuda hacer eso.

Este hecho permite introducir el concepto de consecuencias típicas formulado por Schütz y Luckmann (1973/2001). Para estos autores, los resultados de actuar de cierta forma en relación con los otros se encuentran guardados en el acervo de experiencia de cada persona. Estos le permiten ser consciente de que cada acción tiene un efecto y guiar sus acciones en el futuro acorde con esto, de modo tal que se garantice la factibilidad de los planes (Schütz y Luckmann, 1973/2001). En este sentido, la consecuencia típica de actuar impulsado por la rabia, modificada

también por haber sido testigo de cuando alguien lo hacía y que fue considerada negativa por Jorge Enrique, restringía su reacción ante las interrupciones en la clase de Cálculo a solo sentir rabia, sin conducirse por esta. Aún a pesar de toda la importancia que le daba a esta asignatura.

Ehhh, también, frente a la clase de Cálculo, siento que le tengo que dar mucha importancia para mi futuro, para lo que yo quiero. Entonces, pues siento que ahí también de pronto hay como algo personal. Si, como si alguien llega a interrumpir la clase o a sabotearla puede que mis intereses personales pues hagan que no sé pueda llegar a sentir un poco de rabia con esa persona.

Con la asignatura de Inglés, en cambio, la opinión de Jorge Enrique se guió más por una dinámica que consideraba útil para mejorar su nivel en este idioma. Esta fue el trabajo en grupos, pues para este estudiante, permitía que, como discentes se complementaran en el aprendizaje de la lengua. Es decir, valoraba la asignatura no por sí misma, sino por una actividad hecha en ella. Lo anterior se veía acentuado por la proximidad, en el momento del diálogo de un examen de suficiencia en Inglés, en el cual se debía alcanzar un nivel B2 para poder graduarse. A la luz de lo imperioso que se vuelve tomar una decisión en este caso, en el cual aprobar un examen es un requisito para graduarse, es pertinente la siguiente cita:

Debemos orientarnos en el mundo de la vida y, mientras actuamos y recibimos la acción de otros, debemos ajustar cuentas con los datos que nos imponen la naturaleza y la sociedad. Sin embargo, es mediante mi acción, mediante mi actividad somática y por mediación somática, como procuro modificar lo que se me impone (Schütz y Luckmann, 1973/2001, p. 38).

En el fragmento sobre inglés, Jorge Enrique aludió a la manera cómo los trabajos en grupo y las acciones que pudiera realizar en los mismos (o su mediación somática), le permitían responder a una demanda del mundo externo frente a un requerimiento académico. Esto es lo que Schütz y Luckmann (1973/2001) conciben como “ajustar cuentas con los datos” impuestos. Y, como la dinámica de trabajos en grupo en Inglés, propiciaba esto, Jorge Enrique desarrolló una buena opinión hacia esta materia.

Bueno, pues, frente a Inglés, pues sí, siento que así, por lo menos, en trabajos en grupo en esta materia sí nos favorecen mucho porque: uno, no todos tenemos el mismo nivel de Inglés. Entonces, nos podemos complementar cuando, pues, nos dejan trabajar en grupos. Ehh, dos, también siento que es una materia de las más importantes, ahorita en este momento, porque dentro de unos días, vamos a tener la suficiencia, y pues, es, creo que es uno de los requisitos más fundamentales para graduarnos, para podernos graduar, que es tener el B2.

Sara: “Tenemos todos la libertad de decidir si, según los profes, nos jodemos el futuro o no” - Las asignaturas que gustan y las que no.

A diferencia de lo encontrado con Jorge Enrique, en el caso de Sara no se halló una ideación tan estructurada de los planes, en el sentido de mostrar claramente una sucesión de acciones conducentes a una meta determinada asociada a entrar a un programa universitario específico. Concretamente, ella afirmó que no podía prometer nada que estuviera por fuera de su poder o que pudiera no cumplir, tal y como se aprecia en:

(...) porque soy una persona que no suele preocuparse por el futuro, o bueno, no que no se preocupe, sino no lo proyecta, porque no puedo asegurar cosas que puede que no cumpla. Entonces, no me gusta prometerme a mí misma ni prometerle a los demás cosas que no están en mi poder, y por eso muchas veces no me proyecto o me veo a mí misma en mis pensamientos, graduándome de una universidad. (...) No porque no me crea capaz, sino porque no veo la necesidad de plantearse algo que puede que no pase.

Precisamente, la valoración que ella hizo de las asignaturas mencionadas en la entrevista se encontraba alejada de un rol específico que estas desempeñaran en alcanzar algún fin propuesto para el futuro. Por el contrario, se sustentaba en sus creencias acerca del aprecio verdadero y reconocimiento auténtico del valor de lo aprendido. Con base en esto, era muy clara en manifestar las razones por las que una asignatura no le gustaba o se encontraba en oposición a sus intereses

verdaderos. En dichos motivos, aludía a la libertad y a la autonomía individual, que para ella eran elementos fundamentales en el proceso educativo. Esto se muestra en: “Debe ser por pura convicción y valor a la educación que se nos da, mas no todos comprenden esa realidad” y “Tenemos todos la libertad de decidir si, según los profes, nos jodemos el futuro o no.” (*Refiriéndose a la clase de Química*). O, referenciaba la importancia de sus gustos e intereses en: “Sin embargo, yo, hay ciertas clases en las que sí me sigo esforzando, me interesan genuinamente como las Sociales.” y “Me aburre lo concreto, y por ende tampoco presto bastante atención a esta clase” (*Refiriéndose a Cálculo*). Efectivamente, estos fragmentos muestran los elementos a los que Sara les otorgaba un rol fundamental para posicionarse respecto a las asignaturas, como lo eran el gusto, la libertad de decisión y el interés genuino.

Ahora bien, para el caso de la asignatura de Química, Sara refería la manera de actuar de sus compañeros como ligada a las consecuencias que pudieran tener de no prestar atención, en vista de su apatía generalizada, las cuales se concretaban en obtener un beneficio o castigo específico. Para Schütz y Luckmann (1973/2001), este acto de atribución de motivos de actuación de los demás es posible gracias a la inteligibilidad de las acciones de los otros. Como afirman: “la conducta de mis semejantes se me hace «inteligible» mediante la interpretación en mi acervo de conocimiento de sus gestos corporales, sus movimientos expresivos, etc, con lo cual simplemente acepto como dada la posibilidad de su conducta con sentido” (Schütz y Luckmann, 1973/2001, p. 36). Dada la identificación hecha por Sara del notorio desinterés que percibía en sus compañeros, podía darse cuenta efectivamente de que sus actuaciones estaban, *en realidad*, motivadas por las posibles sanciones o recompensas recibidas por la atención mostrada. Este hecho corresponde a una asignación de sentido (Schütz y Luckmann, 1973/2001), muy posiblemente lograda tras interpretar los gestos de sus compañeros en la clase y la actitud que transmitían. En últimas, la utilización de esta estrategia de castigos y recompensas, por parte de la docente, ante la indiferencia de los estudiantes del curso hacia la asignatura terminaba siendo moralmente cuestionable para Sara, lo cual influyó en su mala percepción de la asignatura. Lo anterior se muestra en el siguiente fragmento de entrevista.

Lo hacen es más por un castigo o premio, no porque valoren que la química les vaya a ser funcional en su vida, y por eso mismo muchos no prestan atención. Prefieren hacer cosas de otra clase, eh me incluyo a mí misma no lo voy a negar.

Porque no le vemos el sentido a estudiar algo que no nos gusta y no creemos útil en nuestro futuro. No sé si estamos en lo correcto de determinar qué nos va a ser útil y qué no, pero se supone que todos tenemos la libertad de querer prestar atención o no.

Con la asignatura de Sociales, por el contrario, Sara expresó un contraste en cuanto a su interés para con la misma. Independientemente de la nota obtenida en los trabajos, la entrevistada enfatizó en su deseo de probarse a sí misma en cada requerimiento académico de esta materia, haciéndolo a conciencia. Dicha disposición se encuentra relacionada con la importancia otorgada a esta materia, por la especial relevancia que ella le adjudicaba, como se presenta en el fragmento subsiguiente a este párrafo. Esta afirmación acerca de la condición necesaria para probarse a sí misma, puede analizarse desde los planteamientos de Schütz y Luckmann (1973/2001) sobre las incompatibilidades y sus limitaciones a los planes postulados por el individuo. Para estos autores, la pretensión de ciertos logros respecto a los demás y las acciones realizadas producto de los vínculos con otras personas se rigen por ciertas determinaciones de carácter histórico, ontológico, biográfico que no son cuestionadas por el ser humano (Schütz y Luckmann, 1973/2001). Análogamente a cuando afirman “Si <<pido>> a mi amigo cierta información, no puedo rogarle que me la suministre” (Schütz y Luckmann, 1973/2001, p. 39), Sara implicó que era necesario realizar las cosas conscientemente en Sociales para probarse. Esto se ve reforzado por la oposición señalada con las asignaturas en las que simplemente hace los trabajos para pasar. Así pues, para Sociales, la fuerte valoración que le adjudicaba la entrevistada impulsaba la atención, la dedicación y todo el esfuerzo que le daba.

Sin embargo, yo, hay ciertas clases en las que sí me sigo esforzando, no necesariamente esforzando, sino me interesan genuinamente como las Sociales. Porque es algo que sí considero importante para mi vida, mi futuro y como toda la sociedad. No solo yo, para la sociedad es verdaderamente importante esto, y por eso creo que es una clase en la que verdaderamente presto atención, y valoro los trabajos que se hacen. Independientemente de si me saco 2.5 en un ensayo o me saco 5.0, me gusta hacerlo a conciencia, porque me quiero probar a mí misma de qué soy capaz, no como en otras materias que hago los trabajos porque tengo que pasar.

El último fragmento de la entrevista a Sara que será analizado presenta una discontinuidad en su percepción ante otra asignatura, Inglés. Si bien destacó que es una asignatura en la que le había ido bien desde octavo grado, señaló un desencanto debido a ciertas decisiones evaluativas y de enseñanza tomadas por la docente, claramente, fuera de su control. Esto se vincula a lo propuesto por Schütz y Luckmann (1973/2001) frente a las consecuencias típicas y la posición frente a lo que no podemos modificar. Las primeras, para estos autores, permiten guiar la elaboración de planes por medio de lo alcanzado mediante acciones previas, acumulado en el acervo de experiencia (Schütz y Luckmann, 1973/2001). Como sucede en los ejemplos aludidos en su libro acerca de las reacciones provocada en un amigo tras escribirle cierta carta¹¹, Sara hizo referencia a los resultados positivos obtenidos desde grado octavo, los cuales sustentaban su creencia de que podía desenvolverse sobresalientemente en esta clase. Como señalan Schütz y Luckmann (1973/2001, p. 38) en: “Este conocimiento desde luego, descansa en las idealizaciones del <<y así sucesivamente>> y del <<puedo volver a hacerlo>>”.

En todo caso, el descontento señalado, ante la clase de Inglés para el momento de la entrevista (enfoque de este capítulo del trabajo, a partir de lo expresado en el tercer objetivo específico) era causado concretamente por determinaciones en las que Sara tenía poco o ningún margen de intervención. De manera similar a lo mostrado con anterioridad, el reconocimiento de aquellas cosas en las que no podemos influir, se alcanza, para Schütz y Luckmann (1973/2001), por medio de las experiencias previas.

Ya en Inglés, es una clase en la que sé que puedo destacar y me ha ido bien desde octavo, lo cual no quiere decir que sea excelente o perfecta. Todos los días se puede aprender algo nuevo. Sin embargo, últimamente, no he estado tan entusiasmada con esta clase, ya sea por cosas de la profesora o cosas que siento

¹¹ He escrito cartas similares a otros amigos, y ellos han reaccionado de tal o cual manera. He escrito cartas con contenidos diferentes al mismo amigo, y este ha reaccionado de tal o cual manera. Más simplemente aún: mediante lo que escribo, he logrado provocar una alteración irrevocable en mi mundo circundante, por pequeña que sea. Toda acción en mi mundo circundante lo modifica. (Schütz y Luckmann, 1973/2001, p. 39)

que someternos a un examen internacional no hace más que querer que nos valoremos por un simple número y nos ciñamos a una escala, en lo cual no estoy de acuerdo. Y, por eso también, estoy un poco en contra y ando como peleada por decirlo así, con este tipo de crisis.

Arturo: “Sí, me gusta más el cálculo que la probabilidad”. Cuando hay más de una percepción frente a la misma asignatura

Durante la entrevista que se le hizo, Arturo sí mencionó una universidad en concreto a la que deseaba ingresar, la cual fue la Universidad Nacional, y un programa académico específico, el de Ingeniería de Sistemas. Esto se aprecia en su respuesta a la pregunta hecha por el entrevistador: “Y, en un año, ¿cómo te visualizas?, que fue: “Ojalá, estar en segundo semestre de Ingeniería de Sistemas”. A lo largo del encuentro, el aspecto de referencia predominante en la valoración de las asignaturas mencionadas fue el tipo de las actividades realizadas. En distintos momentos de la entrevista, Arturo hizo alusión al carácter que, para él, tenían estas actividades hechas. Por ejemplo, en el siguiente fragmento, con el caso de la asignatura de Inglés:

Ahh, pues en los momentos de Inglés, me siento como con algo de pereza, porque realmente, los temas ya son repetitivos, las actividades son repetitivas, ya sea eh abrir el libro de Inglés, hacer ciertas actividades, y así a cada... lo mismo al tiempo, lo mismo al tiempo. Y, la verdad, esta monotonía este repetimiento gasta, y la verdad, por eso creo que no le presto casi atención a Inglés.

Los planes formulados por Arturo en cuanto a su proyección futura de estudios y la consideración acerca de los campos de estudio en los que podría mejorar su desempeño también influyeron en su disposición para con las clases y la atención que les daba. Esta consideración se reflejó en el caso de Probabilidad (parte de la asignatura de Cálculo y Probabilidad). Como esta rama de las matemáticas le costaba bastante, Arturo procuraba prestar harta atención a cuando abordaban ese tipo de contenidos en la asignatura. En contraste, frente a la asignatura de Inglés, él

afirmó sentir que esta ya no formaba parte de su vida y, por tanto, no se la tomaba demasiado en serio.

Sin embargo, en otro fragmento, el cual respondía a la pregunta de lo que pensaba sobre la atención de los demás en las clases, señaló factores como la importancia de una materia y la calidad de la explicación del docente como relevantes en la atención del curso a las asignaturas.

Retomando el juicio acerca del inglés referido anteriormente, él afirmó que ya no se la tomaba demasiado en serio, sino que hacía las actividades nomás por salir del paso y cumplir. Esta calificación que hizo de la asignatura se presenta en el fragmento siguiente. La apatía hacia la materia puede tomarse como una acción o decisión de menor jerarquía englobada en el marco de un plan mayor. De hecho, como plantean Schütz y Luckmann (1973/2001), a medida que se reflexione sobre los planos de la consciencia, se puede reconocer que los diferentes planes están inmersos dentro de horizontes de sentido, compuestos por intereses de carácter superior, para los cuales son indispensables. Efectivamente, como Arturo explícitamente afirmó que iba a estudiar una carrera ajena al Inglés, este objetivo de carácter superior es el que valida, *para sí mismo*, la baja atención y esfuerzo que tiene para con esta materia.

En cambio, a las clases de Inglés, yo siento que ya no les presto tanta atención, porque son los mismos temas que hemos visto un año, dos años, tres años, y se repite a cada rato, y digamos que lo importante eso de la nivelación del nivel de inglés, yo no me lo he tomado como demasiado en serio, sino hacer las actividades por hacerlas, sin más. Yo siento que esto, pues, lo genero que ya como que siento que el inglés ya no hace parte de mi vida, tal vez en algún futuro sí.

A diferencia de lo anterior, Arturo, respecto a la asignatura de Cálculo y Probabilidad, resaltó su disposición a prestar atención y trabajar en las actividades en la clase, relacionada con su meta de entrar a estudiar Ingeniería de Sistemas en la Universidad Nacional. Sin embargo, para una misma materia, él fue el único entrevistado que mencionó tener dos niveles de preferencia distintos. Esto se puede entender con el siguiente fragmento de la entrevista:

Entrevistador: O sea, digamos, si te entendí bien, como en la misma asignatura de Cálculo y Probabilidad, ¿te gusta más como lo que sea de Cálculo que la Probabilidad?

Arturo: Sí, me gusta más el Cálculo que la Probabilidad.

Este matiz es muy importante, pues Arturo también afirmó que le costaba entender los temas tratados para Probabilidad y que no creía que los fuera a utilizar. Aun así, mencionó estar muy dispuesto a darle más atención a estos contenidos, con tal de mejorar en ellos, por la importancia que tienen. Mientras, con Cálculo, él afirmó que le gustaba la dinámica de resolver constantemente ejercicios y que se sentía cómodo haciéndolo, más aún al tener en cuenta que sí era una rama de las matemáticas más vinculada a su carrera, para éste alumno. Las múltiples restricciones, facilidades, posibilidades implicadas por la adopción de determinado camino para seguir un plan son también señaladas por Schütz y Luckmann (1973/2001, p. 39):

Estas posibilidades, me obligan a su vez –cada una según mis intereses particulares (...) y las limitaciones de la situación a tomar decisiones dentro de una jerarquía de planes. Si elijo la lapicera, no puedo escribir la misma carta con el lápiz.

Como era consciente de la desventaja que le significaba no tener un buen dominio de la Probabilidad (lo cual creía necesario para contar con adecuados fundamentos matemáticos por medio de Cálculo y Probabilidad), Arturo tomó una decisión afectada por esta limitación (darle más atención con tal de mejorar). Aun más, se podría tomar una futura mejora en Probabilidad como un objetivo de carácter intermedio entre ver la clase de Cálculo y Probabilidad y acceder al programa de Ingeniería de Sistemas. En oposición, con Cálculo, él sabía que podía aprovechar el gusto por hacer los ejercicios propios de esta rama de las matemáticas en la consecución de este plan. Al final, la disposición de atención e interés para con esta asignatura se basaba en el valor que le adjudicaba para alcanzar su meta de estudio ulterior, sumado a su necesidad de mejorar en Probabilidad. Estas dos actitudes divergentes se muestran en los fragmentos de entrevista inmediatamente posteriores. El primero: “Por ejemplo, con Probabilidad, realmente me cuesta

bastante, emm, entender, pero sé que va a ser importante en un futuro, entonces a esas clases yo les presto bastante atención.”

El segundo:

Pues, la verdad, la probabilidad no me gusta tanto como las matemáticas de Cálculo, pero yo siento que pues las clases de Probabilidad, sinceramente, creo que los temas que se enseñan, digamos que se pueden utilizar varias veces en problemas de la vida real, pero sinceramente no siento que yo lo vaya a utilizar. Yo le presto más atención porque siento que es un tema que me cuesta.

El tercero:

En cambio, con Cálculo, además de ser ya mi carrera y demás, siento que a mí me gustan las matemáticas, como tal, entonces es chévere hacer los procedimientos, aunque sean, más o menos, el mismo proceso que con Inglés, a lo que me refiero sería como abrir libro, ejercicios, tan tan tan, siento que me siento más cómodo con el área de las matemáticas. Entonces, no sé si sea por mi gusto o simplemente por el compromiso.

En el último fragmento analizado para el caso de Arturo, este mencionó diferentes factores que percibía como muy influyentes en la atención del curso hacia las diferentes asignaturas. Entre estos, como se muestra, se hallaban la calidad de explicaciones del docente y el peso adjudicado a cada materia por los alumnos. Para Schütz y Luckmann (1973/2001), este tipo de valoraciones sobre los otros es posible gracias a la interpretación de ellos y sus acciones, en el sentido que son semejantes a Arturo y sus acciones provienen de intereses particulares como los suyos. En esta aserción sobre sus compañeros, Arturo fue capaz de asignarles una articulación intencional y una motivación subjetiva como aquellas que orientan sus mismos actos, del modo postulado por Schütz y Luckmann (1973/2001). Incluso, es por medio de la ponderación de la conciencia que tienen los otros estudiantes frente a su atención en las clases, que Arturo se incluyó en el conjunto de la clase en lo relacionado a su actitud hacia los docentes.

Ok, pues digamos que con las clases más importantes, el curso normalmente está muy atento, que son clases que pesan demasiado en la materia, o que son bastante difíciles de entender, normalmente están atentos a esto. Pero la, digamos que las clases que son como fáciles o algo así, o bueno, realmente depende del profesor, porque en mi curso si el profesor digamos se, es de una materia importante y además explica bien y la gente, bueno mis compañeros de curso se sienten como abiertos al tema, normalmente prestamos atención, somos participativos. Copiamos los apuntes que son necesarios. Pero digamos en otras asignaturas que ya, sentimos como un poco menos de peso, o eso es lo que yo siento, ehh, ya no les ponemos como tanta atención. Y más que todo, pues porque ya no tienen como peso académico, como tal, o porque realmente los profesores no nos agradan del todo. Ya sea porque no explican bien o, normalmente, es porque no explican bien, y ya cuando no explican bien, la verdad, es que nosotros nos perdemos, y lo único que nosotros logramos es reconciliar eso de que estamos perdidos, pues hablamos con las otras personas.

Conclusiones

Respecto al conjunto de investigaciones que abordan las dinámicas y relaciones de un salón de clases, compuesto mayormente por estudios planteados desde la psicología, la antropología y la investigación educativa, la presente indagación sociológica propone un enfoque analítico bastante valioso. Este puede otorgar consideraciones pertinentes para el tratamiento de fenómenos como el bullying, la violencia escolar, la atención o el desinterés frente a las asignaturas vistas. Concretamente, esta tesis abordó a profundidad el posicionamiento de los estudiantes de un colegio del norte de Bogotá en un sentido amplio, el cual sobrepasa las ideas o preconcepciones acerca de la manera en que deberían comportarse, según su rol o las actitudes típicas atribuibles. Antes bien, ofrece un acercamiento al modo cómo conciben su lugar en el colegio y las implicaciones de su pertenencia a una institución educativa. Más aún, reconociendo al salón de clases como un lugar en constante cambio, con una multiplicidad de interacciones sociales, las cuales tienen repercusiones en las relaciones interpersonales, las emociones experimentadas y las imágenes de los otros, y a su vez se ven influenciadas por estos factores.

Una de las dimensiones que fue frecuentemente referida en este trabajo fue la de clima de aula. Si bien en la literatura revisada se ha utilizado esta noción en conexión con la formación de un ambiente de aprendizaje efectivo o la ocurrencia de fenómenos de violencia escolar, en esta tesis se encontró que los estudiantes actúan frente al mismo de acuerdo con varias orientaciones que no necesariamente están ligadas a la creación de un espacio educativo provechoso. Las mismas incluyen la adaptación, el desacuerdo abierto o los intentos de modificación al clima de aula, por medio de las propias acciones. No siempre sus actitudes toman como presupuesto la posibilidad de una mayor participación estudiantil o interlocución con el docente. Para precisar lo anterior, el poder, las preferencias y las expectativas pueden considerarse ejes principales para el abordaje de las acciones de los estudiantes, a partir de los hallazgos hechos.

Respecto al poder, este estudio científico expuso la manera en que el salón de clases constituye también un escenario de persecución de fines individuales. Para alumnos de grado 11° dicha búsqueda de objetivos no se reduce únicamente al cumplimiento o la abierta atención a las reglas de clase. En la exploración sociológica realizada se halló que, además de estar conectada a cierto tipo de relación con las reglas, abarca también los proyectos de vida a futuro y los diferentes vínculos con otros estudiantes. En lo relativo al seguimiento de normas, como se mostró en el trabajo, el logro de estas intenciones puede estar dirigido a las consecuencias de un caso de incumplimiento de una pauta, la validez efectiva de las indicaciones del docente o la demostración notoria del acatamiento de una orden. Con respecto a los proyectos de estudio futuros incluye los significados asignados al aprendizaje de ciertos contenidos en relación con el campo académico en el cual se desea estudiar. Asimismo, las condiciones que lo posibilitan, como la disposición de otros estudiantes. Y, por último, en las relaciones con los demás discentes, el modo deseado de ser comprendido/a.

En cuanto a las preferencias de las asignaturas, se identificaron varios aspectos relevantes en la emisión de valoraciones en torno a estas. Entre estos se pueden destacar el estilo de enseñanza de un docente, las actividades realizadas en las clases, los contenidos planteados, o incluso las actividades evaluativas propuestas. Los mismos influyen en la conformación de determinada opinión hacia las asignaturas y lo que estas representan para los alumnos de un curso de grado 11. Son relevantes porque condicionan la manera en que expresan el desinterés, interés y apertura a dichos espacios académicos, especialmente en la finalización del ciclo escolar.

En lo que respecta a las expectativas ante las clases, para el nivel educativo trabajado, se encontró que exceden el ámbito de la percepción de utilidad otorgada por los alumnos a las clases, de acuerdo con sus metas a mediano plazo. Resultan también muy vinculadas a la formulación de ideas sobre el comportamiento a futuro de los compañeros de curso, las nociones de lo que debería ser un espacio de clase y las consecuencias de la adopción de determinada actitud en las sesiones o en la realización de trabajos. Estas apreciaciones están estrechamente conectadas con las preferencias frente a las asignaturas y los principios que sustentan las decisiones tomadas por los estudiantes en el devenir de cada día.

Por último, es imperioso reconocer los alcances analíticos que, al día de hoy, continúa teniendo la microsociología y, particularmente, la fenomenología en el estudio de las dinámicas y sucesos en un salón de clase. La dilucidación de los puntos expuestos anteriormente no hubiera sido posible sin los aparatos conceptuales de las corrientes teóricas englobadas en esta rama de la sociología. Con base en este estudio, serían provechosas indagaciones futuras acerca del lugar y las implicaciones que le asignan los estudiantes a sus vivencias dentro de un salón de clases escolar, encauzadas por estas perspectivas. Lo anterior, teniendo en cuenta el reto que implica la Ley de Protección de Infancia y Adolescencia en Colombia, en lo concerniente al trabajo con menores de edad.

Bibliografía

- Alpert, B. (1991). Students' Resistance in the Classroom. *Anthropology & Education Quarterly*, 22(4), 350-366.
https://doi.org/10.1525/aeq.1991.22.4.05x1193w?urlappend=%3Futm_source%3Dresearchgate.net%26utm_medium%3Darticle
- Álvarez Álvarez, C. (2008). La etnografía como modelo de investigación en educación. *Gazeta de Antropología*, 24(1). 1-15. <http://hdl.handle.net/10481/6998>
- Arias Sanabria, S.L. (2017). Inteligencia emocional y social: factores determinantes en la conducta estudiantil en el aula de clases. *CEDOTIC Revista de la Facultad de Ciencias de la Educación*, 2(2), 5-29.
https://www.researchgate.net/publication/344271590_Inteligencia_emocional_y_social_factores_determinantes_en_la_conducta_estudiantil_en_el_aula_de_clases

- Arias Sandoval, L. (2009). Las Interacciones Sociales que se Desarrollan en los Salones de Clase y su Relación con la Práctica Pedagógica que realiza el Docente en el Aula. *Revista Posgrado y Sociedad*, 9(2), 32-57
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3662261>
- Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127-141. <https://psycnet.apa.org/record/2009-00574-009>
- Castañeda Rojas, G. (2010). La violencia verbal en el aula: análisis del macroacto de amenaza. *Enunciación*, 16(1), 58-69. <https://doi.org/10.14483/22486798.3589>
- Chaux, E. (2012). *Educación, Convivencia y Agresión Escolar* (1a ed.). Ediciones Uniandes.
- Chihu Amparán, A. y López Gallegos, A. (2000). El enfoque dramático en Erving Goffman. *Revista Polis*, 2, 239-255. <https://polismexico.izt.uam.mx/index.php/rp/article/view/534>
- Congreso de la República de Colombia. (1994, febrero 8). Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la ley general de educación. *Diario Oficial* N°. 41.214.
http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0115_1994.html
- David Avalos, W. F. (2023). *Una mirada a la convivencia escolar con los y las estudiantes de los grados once de la Institución Educativa Manuel José Gómez Serna del barrio Castilla de la comuna cinco de la ciudad de Medellín*.
<https://repository.uniminuto.edu/items/a68f3381-1208-4a1a-b4c0-def6005ba6ec>
- Dettmer G., J., (2001). Problemas fundamentales en la articulación macro-micro: reflexiones sobre algunos intentos no consumados. *Estudios Sociológicos*, XIX (1), 79-100.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59855104>
- Duarte Cardona, I.K.A. (2024). *Entre maestros y estudiantes: las relaciones del poder en el aula y su incidencia en el aprendizaje*.
<https://ridum.umanizales.edu.co/handle/20.500.12746/7128>
- Escuela Colombiana de Ingeniería Julio Garavito (s.f.). *Convenios Internacionales, Nacionales y con Colegios*. <https://www.escuelaing.edu.co/es/admisiones/convenios/#colegios->
- Fernández-Rojas, M. A. (2021). Estilos de comunicación para abordar los conflictos en el aula de clase. *Revista Criterios*, 28(2), 28-47. <https://doi.org/10.31948/rev.criterios/28.2-art2>

- Fraga, E. (2015). Interpretación y comprensión. Influencias de la tradición hermenéutica en la teoría sociológica contemporánea. *Unidad Sociológica*, 3(1), 87-96. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=211049494004>
- Fuentes, A. (1990). Harold Garfinkel: la etnometodología. *Revista de sociología*, (5), 115-127. <http://orcid.org/0000-0003-3094-1330>
- Garfinkel, H. (2006). *Estudios en Etnometodología* (1era ed.). Anthropos Editorial. (Trabajo original publicado 1968)
- Gimnasio El Hontanar (s.f.). *Convenios con Universidades*. <https://www.gimnasiohontanar.edu.co/index.php/es/vida-escolar2/convenio-universidades>
- G.M. A. (18 de enero de 2022). JANO, EL DIOS ROMANO DE LOS INICIOS Y LOS UMBRALES. *Historia National Geographic*. https://historia.nationalgeographic.com/es/a/jano-dios-romano-inicios-y-umbrales_17579
- Goffman, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana* (1era. ed.). Amorrortu editores (Trabajo original publicado 1959).
- Liceo Hermano Miguel La Salle (s.f.). *Convenios Universidades*. <https://lhemilasalle.edu.co/convenios-universidades>
- López Leiva, V., Bilbao, M. Á., & Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), 91-101. <http://ref.scielo.org/4x6sgj>
- López López, J.C. (2024). *Las Representaciones Sociales sobre la Paz de adolescentes de grado once (aproximación en un Colegio Distrital de la localidad de Usme*. Universidad del Rosario. <https://repository.urosario.edu.co/handle/10336/44691>
- Maldonado, M.M. (2005). Noviazgo, Emotividad y Conflicto. Relaciones sociales entre alumnos de la escuela media argentina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 719-737. <https://bibliovirtual.pi.edu.co/cgi-bin/koha/opac-ISBDdetail.pl?biblionumber=49099>
- Mejía Custodio, A., & Ávila Meléndez, L.A. (2009). Relaciones Sociales e Interacción en el Aula en Secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(41), 485-513. https://www.researchgate.net/publication/262446843_Relaciones_sociales_e_interaccion_en_el_aula_en_secundaria

- Molina de Colmenares, N., & Pérez de Maldonado, I. (2006). El clima de relaciones interpersonales en el aula. Un caso de estudio. *Paradigma*, 27(2), 193-219. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2006.p193-219.id368>
- Osorio Durante, A. (2020). *Experiencias vitales significativas en la construcción de prospectiva de vida de los estudiantes de grado 11 de un colegio público rural del departamento de Santander*. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/handle/CLACSO/19233>
- Penagos, A., Rodríguez, M., Carrillo, S., & Castro, J. (2006). Apego, relaciones románticas y autoconcepto en adolescentes bogotanos. *Universitas Psychologica*, 5(1), 21-36. <http://ref.scielo.org/nzr9md>
- Peña Niño, O. D. (2017). *Ambiente en el aula, ambiente de aprendizaje y desempeño educativo en Bogotá*. <https://hdl.handle.net/1992/61760>
- Pontificia Universidad Javeriana (2 de mayo de 2024). Aumentó el registro de casos de acoso escolar en Colombia. *Hoy en la Javeriana*. Revista fundada en 1961. <https://www.javeriana.edu.co/hoy-en-la-javeriana/w/hoy-en-la-javeriana-aumento-de-casos-de-acoso-escolar-en-colombia>
- Quintana Peña, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En *Psicología: Tópicos de actualidad* (pp. 47-84). Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- Rageliené, T. (2016). Links of Adolescents Identity Development and Relationship with Peers: A Systematic Literature Review. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25(2), 97-105. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/27274745/>
- Ramos-Vidal, I. (2016). Popularidad y relaciones entre iguales en el aula: un estudio prospectivo. *Psicología Educativa*, 22, 113-124. <http://dx.doi.org/10.1016/j.pse.2015.12.001>
- Riba Campos, C.E. (s.f.). La observación participante y no participante en perspectiva cualitativa. *FUOC, Fundació para la Universitat Oberta de Catalunya*
- Romero Gutiérrez, D. J., Alba Parrado, E. D., & Quente Parrado, J. J. (2013). *Evaluación del posicionamiento de la Universidad Cooperativa de Colombia sede Villavicencio como marca a través de los estudiantes del grado once de los colegios públicos y privados de Villavicencio*. <https://repository.ucc.edu.co/entities/publication/12543e18-13d2-45fe-b46c-bd952bfaa366>
- Romero Navarrete, S. A. (2009). *Expectativas y aspiraciones de los estudiantes de undécimo grado en la localidad de Usme en Bogotá D.C. (Dos estudios de caso)*. Universidad

- Colegio Mayor de Nuestra Señora del Rosario.
<https://repository.urosario.edu.co/items/38588dbe-d29f-4c93-a0cf-5291a9a24d97>
- Ruiz Patiño, J., Navia Jaramillo, S., Bernal, G. & Maldonado, D. (2026). *Las implicaciones de la Inacción en la Educación Media en Colombia* (pp. 1-14). Universidad ICESI – Observatorio de Realidades Educativas, Pontificia Universidad Javeriana – Laboratorio de Economía de la Educación y Universidad de los Andes – Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo.
- Sañudo, L. E. (2006). La ética en la investigación educativa. *Hallazgos – Producción de Conocimiento*, 3(6), 83-98. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413835165006>
- Sayago, S. (2014). Microsociología, sociología sistémica y argumentación. *Estudios filológicos*, (53), 141-159. <https://dx.doi.org/10.4067/S0071-17132014000100009>
- Schütz, A. (con Mèlich, J.C.) (1993). *La construcción significativa del mundo social: Introducción a la sociología comprensiva* (1a ed.). Editorial Paidós.
- Schütz, A., y Luckmann, T. (2001). *Las estructuras del mundo de la vida* (1ª ed.). Amorrortu editores. (Trabajo original publicado 1973).
- Sierra, F. (1998). Función y sentido de la entrevista cualitativa en investigación social. En *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación* (pp. 277-345). México: Addison Wesley Longman
- Universidad del Rosario (2025). Beca Mérito URosario Colegios UR Plus. <https://urosario.edu.co/financiacion/becas-y-descuentos/beca-merito-ur>
- Urbano, N. (14 de agosto de 2023). Menos de la mitad de los bachilleres en Colombia logra acceder de inmediato a la educación superior. *Universidad del Rosario Nuestra U* <https://urosario.edu.co/periodico-nova-et-vetera/nuestra-u/menos-de-la-mitad-de-los-bachilleres-en-colombia-logra-acceder-de-inmediato-la-educacion>.
- Vallejo Ríos, P.A. (25 de mayo de 2023). Universidad Externado de Colombia y el Colegio Bilingüe Buckingham se unen en un convenio de colaboración y beneficios. *Universidad Externado de Colombia*. <https://www.uexternado.edu.co/la-universidad/universidad-externado-de-colombia-y-el-Univecolegio-bilingue-buckingham-se-unen-en-un-convenio-de-colaboracion-y-beneficios/>
- Vasquez Gordillo, L. A. (2024). Explorando emociones en el aula: una experiencia narrativa sobre la percepción de la química en los estudiantes de grado undécimo. *Revista*

Latinoamericana de Educación Científica, Crítica y Emancipadora, 3(2), 238-247.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14521543>

Villanueva, R.K. (2020). Clima de aula en secundaria: Un análisis de las interacciones entre docentes y estudiantes. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12, 187-216.
<https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.178>

Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa* (1ª ed.). Barcelona: Paidós.

Anexo 1. Guía de observación no participante

Datos básicos de la observación

- Fecha:
- Hora de inicio: Hora de salida:

Ubicación de estudiantes

- ¿Cuántas personas están en el salón? ¿Dónde se ubican?
- Estudiantes que se encuentran o no en sus puestos.

Relación estudiantes – docente

- Inicio de la clase del (la)docente. ¿Cómo se realiza? ¿Por medio del tema, la recordación de alguna norma, llamado de atención a alguien en específico/todo el curso? ¿Cómo reaccionan los estudiantes a la dinámica de clase propuesta por el docente? (Variaciones, matices, patrones, contrastes)

Participación, reacciones, uso de celulares y destinatarios de mensajes entre estudiantes

- ¿Quién participa más? ¿Hacia qué/quienes dirige sus comentarios?
- ¿Cuántas personas utilizan los celulares y durante cuáles momentos? ¿Cómo reaccionan los estudiantes frente a eso y si es una respuesta generalizada? ¿Cómo responde el docente al uso? ¿Esta utilización contraviene alguna norma de clase o no?
- ¿Quién participa menos? ¿Busca llamar la atención de alguien más?
- ¿Cómo reaccionan los demás ante los comentarios de la persona con más participación? (Físicamente, verbalmente, facialmente) ¿Existen diferencias dentro del curso respecto a sus reacciones frente a esa persona?
- Eventualmente, si la persona con menos participación capta la atención del curso o de un significativo número de personas, ¿cuál es la reacción de los estudiantes ante eso?

- En lo posible, contar el número de personas que participan, así como la cantidad de veces que lo hacen.
- ¿A quiénes se dirigen los mensajes entre los estudiantes?

Normas de clase

- ¿Hay alguien que frecuentemente está recordando las reglas del salón? (Incluido el profesor). ¿Cómo es la reacción de los estudiantes frente a esos comentarios? ¿Difiere de cuándo las personas simplemente son conscientes de la norma? ¿Cómo actúan los estudiantes frente a las reglas? ¿Este comportamiento varía según la norma?
- Diferencias y similitudes entre estudiantes respecto a su actuación frente a las normas.

Anexo 2. Guía de observación participante

Se orienta más a la recordación y a una evaluación de los ejercicios deliberativos, una vez estos han concluido.

Datos básicos de la observación

- Fecha:
- Hora de inicio: Hora de salida:

Interacciones en la discusión

- ¿Cuál grupo en el primer debate tenía más gente?
- En ambas discusiones, ¿hubo una persona con mayor respaldo en sus posiciones? ¿Esta movía a otras personas a expresarse de cierta manera, así pareciera que no estaban de acuerdo?
- ¿Se respetaban los turnos de intervención en las deliberaciones? ¿Quiénes lo hacían y quiénes no? ¿Cómo fue el comportamiento de los estudiantes frente a las pautas o reglas de las discusiones?
- ¿Había alguna clase de gesto o mirada que orientara a alguna persona a hacer o decir algo? ¿Entre cuáles estudiantes se presenta esto?
- ¿Hubo una persona cuyas posiciones fueran más criticadas, incluso haciendo la salvedad de que pudiera tener algo de razón para el grupo?
- ¿Sucedió en algún momento que una persona reclamara por la infracción de alguna regla, sea de los debates o de la convivencia?

Anexo 3. Guía de entrevista (semiestructurada)

Fecha

Nombre de la persona (a ser anonimizado en la transcripción de los datos)

Género:

Perspectiva e intenciones del estudiante frente a estar en 11°

- ¿Cómo te sientes al haber llegado ya a grado 11°? ¿Qué ha implicado para ti este recorrido? ¿Qué metas y deseos tienes para este año? ¿Qué proyectos u objetivos te has planteado? ¿Qué esperas lograr y alcanzar?
- ¿Qué perspectiva tienes de la finalización de la etapa escolar y de sus implicaciones? ¿Cómo te visualizas en un año?
- ¿Cómo te sientes frente a las clases de este último año escolar? Y la posibilidad o no de ver posteriormente a tus compañeros

Rememoración y reflexión del hecho

- ¿Te acuerdas de lo que pasó en la clase del día X de la asignatura Y? (Hacer alusión al hecho en la medida de lo necesario)
- ¿Cómo te sientes frente a lo ocurrido en esa ocasión y lo que lo causó? (Estimular la reflexión libre del estudiante)
- Ahora, ¿qué opinión tienes frente al hecho y ante la posibilidad de su repetición?
- ¿Cómo te sentiste respondiendo esta entrevista?
- ¿Cómo te parecieron los debates organizados?

