



Revista Mexicana de Investigación Educativa

ISSN: 1405-6666

revista@comie.org.mx

Consejo Mexicano de Investigación Educativa,
A.C.

México

Villalta Páucar, Marco Antonio; Martinic Valencia, Sergio; Guzmán Drogue, María Angélica
Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto
social vulnerable

Revista Mexicana de Investigación Educativa, vol. 16, núm. 51, octubre-diciembre, 2011, pp. 1137-
1158

Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C.
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14019203006>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ELEMENTOS DE LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA EN LA SALA DE CLASE QUE CONTRIBUYEN AL APRENDIZAJE EN CONTEXTO SOCIAL VULNERABLE

MARCO ANTONIO VILLALTA PÁUCAR / SERGIO MARTINIC VALENCIA / MARÍA ANGÉLICA GUZMÁN DROGUETT

Resumen:

El objetivo del presente artículo es analizar los elementos de la práctica pedagógica docente en la interacción didáctica de la sala de clase, atribuidos al logro del aprendizaje de los estudiantes en contextos vulnerables. Se seleccionan y analizan los discursos de actores educativos, así como filmaciones de interacciones en clases, de profesores de educación media de liceos municipalizados ubicados en sectores sociales vulnerables de Chile, cuyos logros de aprendizaje son altos en comparación con los liceos de similar situación social. Los resultados indican que, entre otros, el cuidado del clima afectivo en el aula es un aspecto de innovación didáctica en este contexto, convirtiéndose en un elemento que potencia la construcción de aprendizaje.

Abstract:

The objective of the present article is to analyze elements of teachers' pedagogical practice in the didactic interaction of the classroom—elements that are attributed with contributing to the learning of students in vulnerable contexts. The discourses of educational are selected and analyzed, along with films of class interactions of middle school teachers in municipal schools in Chile's vulnerable social sectors; the schools under study have higher educational achievement than other schools with a similar social situation. The results indicate that care for the affective climate in the classroom is an aspect of didactic innovation in this context, and becomes an element that increases the construction of learning.

Palabras clave: salón de clase, factores de riesgo, innovación educativa, práctica pedagógica, comunicación verbal, Chile.

Keywords: classroom, risk factors, educational innovation, pedagogical practice, verbal communication, Chile.

Marco Antonio Villalta Páucar es coordinador académico del programa de doctorado en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural, de la Universidad de Santiago de Chile. Av. Ecuador 3650, Estación Central, 9170197, Santiago, Chile. CE: marco.villalta@usach.cl

Sergio Martinic Valencia es académico de la Facultad de Educación, de la Pontificia Universidad Católica de Chile. CE: smartini@puc.cl

María Angélica Guzmán Drogue es académica de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. CE: mguzmadr@puc.cl

Estudio auspiciado por los proyectos Fondecyt número 1095049 y 1110478.

Introducción: la interacción didáctica como foco de estudio

El sistema educativo chileno ha sido transformado por dos tipos de reformas ideológicamente en conflicto: *a)* en el contexto autoritario del régimen militar con la transferencia de la educación al sector privado, colocando al mercado y la competencia como eje regulador de la calidad de la educación y *b)* con la llegada de la democracia, se refuerza el rol del Estado y gran parte de las políticas se focalizan en los procesos y prácticas pedagógicas como ejes de aseguramiento de la calidad de aprendizajes y una equitativa distribución social (Martinic, 2010:57-58). Estas reformas han transformado la relación entre educación y sociedad en tanto herramienta de movilidad social y recurso de protección contra la exclusión.

En la segunda década del nuevo milenio, la realidad educativa chilena presenta una situación paradójica: la educación municipalizada, aquella que asegura el derecho a la educación sin exclusiones, está en retroceso en lo que respecta a su cobertura (Elacqua, Martínez y Aninat, 2010:102).

Un argumento que explica esta situación refiere a la concepción de calidad de la educación, cuyos indicadores privilegian aprendizajes de tipo cognitivo. Diversos estudios y reportes comparativos, tanto nacionales como internacionales, ponen en evidencia que existe relación entre el contexto social, específicamente el nivel socioeconómico, y el logro de los aprendizajes escolares. Los estudiantes pertenecientes a establecimientos educativos ubicados en los contextos más vulnerables de la sociedad chilena obtienen los más bajos resultados en matemática y lenguaje, medidos por la prueba nacional del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE). Así, la inequidad social se reproduce en inequidad de logros de aprendizaje, es decir, de acceso al conocimiento.

La educación municipalizada chilena acoge sin exclusión a los estudiantes que provienen de los sectores sociales vulnerables de todo el país. En tal sentido, para que sea exitosa tiene un doble desafío: *a)* generar calidad educativa, entiéndase por esto el consensuado, aunque limitado, indicador de logros de aprendizaje en matemática y lenguaje medido por la prueba nacional SIMCE y *b)* evitar los riesgos y consecuencias de la exclusión social. ¿Cómo se puede lograr esto?

Existen casos donde el establecimiento educativo opera como un “factor protector y promotor” de los logros de aprendizaje de los estudiantes. Investigaciones como la realizada con patrocinio de la Unicef en el año 2004 (Unicef, 2004:193) demuestran que la educación eficaz rompe con

el círculo vicioso de reproducción del fracaso escolar. La escuela eficaz es aquella que puede reconocer e intervenir en los factores de proceso de la escuela y la sala de clase que inciden en el rendimiento de los alumnos (Murillo, 2008:11).

Los estudios de escuelas eficaces concluyen en que aquello que acontece en el aula es lo más importante para elevar el rendimiento de los alumnos. Gran parte de dichos trabajos realizados en Latinoamérica tienen como foco la educación básica, y una mirada sistémica de los diversos niveles de organización del proceso educativo institucional y de aula (Murillo, 2008:10). El conocimiento alcanzado al respecto reposiciona el papel de la educación como factor de desarrollo humano ahí donde más se necesita: en los contextos sociales vulnerables.

La práctica docente de aula es interdependiente del contexto. Es una construcción, o una co-construcción, con interlocutores específicos. Importa entonces conocer cómo en lo que acontece en la sala de clases se movilizan los elementos comunicativos relevantes a los aprendizajes.

En la educación media los estudiantes viven un activo proceso de afirmación y construcción de identidad individual y social, como parte de la cultura juvenil de pertenencia. La relación profesor-alumnos está imbricada por el encuentro generacional adulto-adolescente, lo que implica observadores diferentes, mundos diversos que están redefiniendo su rol en el encuentro educativo. Si a esto agregamos que se trata de escuelas en contextos sociales vulnerables, describir la práctica pedagógica de la sala de clase, reconociendo su eficacia y los elementos innovadores que la conforman, es una tarea y un campo complejo de indagación.

¿Qué elementos del contexto educativo tienen mayor incidencia en aquello que sucede en el aula?, ¿qué expectativas de profesores y alumnos están en la base de las estructuras de interacción didáctica que construyen?; ¿cómo se manejan las contingencias?, ¿en qué consiste la innovación educativa en la educación media de contextos vulnerables? Estas son las preguntas que intenta responder el presente artículo.

Con tal propósito se presenta una síntesis de los resultados del proyecto Fondecyt 1095049: “Interacciones didácticas innovadoras en contextos de vulnerabilidad social”, con el objetivo de comprender en profundidad los elementos distintivos de la participación del docente en la interacción didáctica de sala de clase en liceos municipalizados de contextos sociales vulnerables que tienen un alto logro de rendimiento académico.

En el primer apartado se presentan brevemente los referentes conceptuales que permiten interpretar en conjunto los elementos que, a nuestro entender, constituyen la interacción didáctica. En el segundo se describe la metodología, en lo referido al tipo y diseño de investigación, criterios de selección de unidades de información, así como las técnicas de recolección y análisis de los datos.

Un tercer apartado desarrolla el análisis de resultados, donde se seleccionan e integran los datos en función del objetivo del presente artículo. Se trata de un primer esfuerzo de síntesis y análisis crítico de diversas fuentes de información. Finalmente, con los conceptos y categorías construidos se articulan algunas pistas de respuesta a la pregunta: ¿cómo se innova en contextos de vulnerabilidad social? que en algunos aspectos confirma, en otros interpela y en otros genera –a nuestro modo de ver– los conocimientos existentes sobre las prácticas pedagógicas en la interacción didáctica en la sala de clase.

Algunos referentes conceptuales

A continuación se presentan brevemente los conceptos que están asociados con la construcción de la interacción en el aula en la educación media municipalizada: *a) la práctica pedagógica, b) la vulnerabilidad social en la educación, c) la innovación educativa y d) una concepción de la interacción didáctica.*

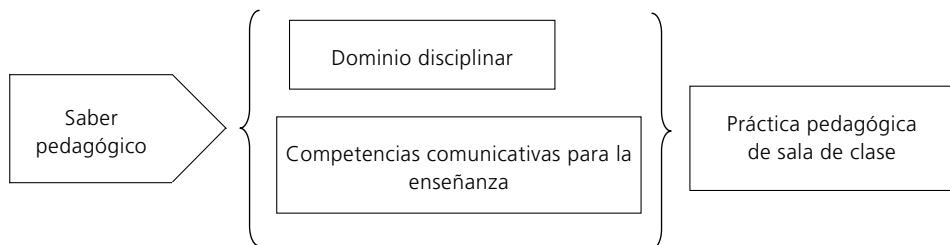
Práctica pedagógica

Diversas investigaciones dan cuenta de las atribuciones que tiene el profesor acerca de los alumnos y que inciden en sus prácticas pedagógicas (De la Torre y Godoy, 2004:223), de lo relevante de su rol en la promoción del clima positivo en el aula (Fernández y Cuadrado, 2008:11-12) y la relación entre la comprensión de la disciplina y la forma de enseñarla. En este marco es clásico el estudio de Liping Ma, de 1999 (Ma, 2010:175-183), donde compara la comprensión de las matemáticas fundamentales entre profesores de China y Estados Unidos y su incidencia en la enseñanza. En dicho escenario se constata una estrecha relación entre la constitución del saber pedagógico y las prácticas de aula.

El “saber pedagógico” es síntesis de dominio disciplinar y competencias comunicativas (figura 1) para construir el orden necesario y funcional para la enseñanza y el aprendizaje.

FIGURA 1

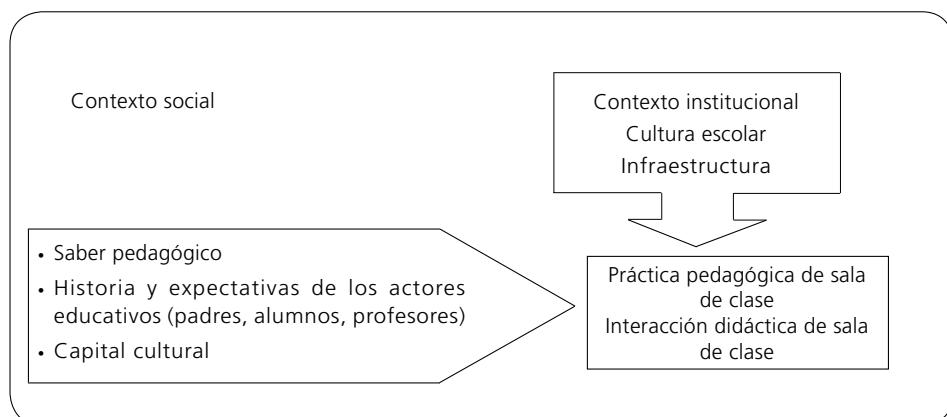
Saber pedagógico y práctica pedagógica



Pero, además, la práctica pedagógica no es solamente consecuencia del saber, también lo es de la cultura escolar (figura 2). Tal como lo indican reiteradamente diversos estudios, la interacción de aula es una construcción cultural (Mehan, 1979:81-82), prácticas y significados compartidos que sintetizan las diversas culturas que traen los actores educativos (Pérez, 1998:11-18). En esta perspectiva, la práctica pedagógica confirma y puede, potencialmente, transformar las condiciones que la constituyen. En efecto, las relaciones entre saberes, contextos y prácticas pedagógicas del aula son interdependientes. Y el potencial resiliente y transformativo de la práctica pedagógica se hace más evidente en contextos sociales vulnerables.

FIGURA 2

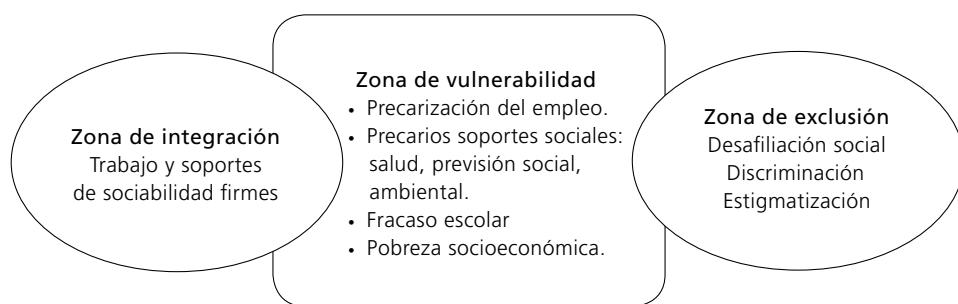
Saber pedagógico, práctica pedagógica y contexto institucional



Vulnerabilidad social y educación

El término “vulnerabilidad” alude a la probabilidad de daño físico y moral. En el ámbito social, Castel (2004:55-67) refiere a este concepto como una zona de la vida social que se encuentra entre la *integración* y la *exclusión*. La exclusión social, o *desafiliación* en términos de Castel, apunta a un proceso histórico de degradación de las relaciones de trabajo y de los soportes de integración social (figura 3).

FIGURA 3
Zona de integración, vulnerabilidad y exclusión



La definición que hace Castel de la vulnerabilidad social constituye un constructo que comprende diversas realidades de mayor o menor integración/exclusión social. Siguiendo a Perona y Rocchi (2001), se puede entender la vulnerabilidad como condición social que inhabilita, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados en la satisfacción de su bienestar en contextos sociohistórico y cultural determinados. Una de esas condiciones de vulnerabilidad social es la pobreza socioeconómica.

Como señala Román (2009:106), en Chile la deserción al sistema escolar en la educación media es de 7.3%. De esta cifra, 73.8% son adolescentes de los dos quintiles más pobres de la población. Las razones más recurrentes del fracaso escolar son: dificultades económicas, embarazo adolescente y problemas de rendimiento académico.

Cabe precisar, tal como lo señala Flores (2009, en Villalta y Guzmán, 2010:3), que la vulnerabilidad es atributo de los contextos sociales, nunca de las personas. En tal sentido, la institución escolar es un factor protector de los

riesgos de exclusión social cuando sus prácticas e innovaciones consideran las coordenadas socioculturales que la enmarcan (Villalta y Guzmán, 2010:6).

Innovación educativa

El término innovación es polisémico. Pero está asociado con tres aspectos: *a) intencionalidad de la acción, b) mejora en los resultados y c) novedad, tanto en el proceso como en el objetivo que se pretende alcanzar.*

Echeverría (2007:63-66), al reflexionar sobre la relación entre trabajo y conocimiento, hace una interesante distinción entre el trabajo contingente y el innovador. El trabajador que opera en contingencias es alguien que dentro de determinados parámetros y espacios pre-establecidos está comprometido en alcanzar objetivos dados. El innovador está en búsqueda de nuevas posibilidades.

Evidentemente, en la vida escolar el profesor tiene que enfrentar situaciones contingentes, que emergen en la interacción con alumnos de diversas motivaciones e intereses, para llevarlos al logro de objetivos educativos pre-establecidos. En tal sentido, el trabajo innovador refiere a cambios en el proceso y los objetivos, es decir, de la cultura escolar y las prácticas que la constituyen. Villa retoma la tipología de cambio transformacional de Eckel y Kezar (2003, en Villa, 2006) para indicar que hay tipos de innovación en consideración de la *extensión* y la *profundidad* de los cambios –alta o baja–. Así, se tienen innovaciones: *a) de ajuste, b) epiteliales, c) de cambios aislados y d) de cambios transformacionales.*

Finalmente, como señalan Ríos y Reinoso (2008:32-34), las innovaciones se pueden focalizar en diversos ámbitos de la educación –el aula, la escuela, la comunidad–, pero su finalidad constante es la mejora de las condiciones para el aprendizaje de los estudiantes. El preguntarse en qué consisten estas mejoras siempre conlleva una mirada específica de la educación, de la sociedad y del hombre que queremos formar. En definitiva, no es pensable que el proceso innovador sea aséptico de propósitos sociopolíticos y antropológicos específicos (Villalta y Guzmán, 2010:3).

Interacción didáctica de sala de clase

La interacción didáctica refiere a la comunicación intencional, estructurada y especializada para la enseñanza y el aprendizaje de conocimientos escolares. El análisis de la interacción didáctica en el aula ha sido abordado desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas (Villalta y Martinic,

2009). Se reconocen tres grandes modelos de estudio definidos en relación con la concepción que tienen de la interacción y de la didáctica: *a)* de transmisión; *b)* sistémico instruccional y *c)* conversacional.

Consideramos que los modelos de transmisión y sistémico-instruccional apuntan de modo preferente al logro de objetivos educativos previamente establecidos; permiten un mejor manejo de las contingencias. Por su parte, el conversacional, al hacer referencia a una construcción dialogal, focaliza en el espacio de incertidumbre que los interlocutores, profesor y alumnos, procuran reducir con sus intervenciones.

En tal sentido, consideramos que el modelo conversacional abre la posibilidad de analizar la innovación en tanto puede describir, en términos de Pasmanik y Cerón (2005:83-84), la introducción de nuevos patrones en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde una perspectiva conversacional, la interacción didáctica del aula no solamente describe la construcción del conocimiento escolar, sino también la identidad y el rol de los interlocutores profesor y alumnos. La interacción verbal y no verbal es la situación cotidiana donde habita y se renueva el lenguaje.

La lingüística interaccional y la etnografía de la comunicación, llevadas al estudio de la interacción didáctica de sala de clase, permiten reconocer seis niveles de la comunicación en sala de clase (Villalta, 2009:225-233): 1) el espacio-tiempo que define al *suceso interactivo* de la clase; 2) al interior del cual se desarrollan las *fases de la clase*, en los tres grandes momentos: inicio, desarrollo y cierre; 3) al interior de cada fase hay *secuencias temáticas*, que refieren a los temas o estrategias que emplea el profesor, y están constituidas por el cuarto nivel de análisis, 4) *intercambios*, esto es, unidades dialogales orientadas hacia el logro de satisfacción o acuerdo entre interlocutores; pueden ser pares, simples y complejos, según la cantidad de intervenciones con se llegue al acuerdo mutuo; los intercambios están compuestos por, 5) *intervenciones* de cada interlocutor, que describen en intercambio desde el inicio hasta el cierre; a su vez están constituidas por 6) *actos de habla*, correspondientes a la unidad mínima de la gramática conversacional, cuyo valor ilocutorio y perlocutorio es definido por su función en el intercambio.

La interacción didáctica en el aula ha sido descrita en la literatura especializada (Cobo, 1998:92-96; Wells y Mejía, 2005:8-16), con variantes del modelo tripartito de intervenciones de inicio, respuesta y cierre. Nos servirá para describir el proceso de construcción del conocimiento escolar en las salas de clase y el papel de la intervención del docente en ellas.

Metodología

Se trata de un estudio cualitativo de descripción interpretativa de los acontecimientos interactivos en la sala de clase. Se utilizan técnicas cuantitativas para complementar el proceso interpretativo de los datos.

Casos de estudio

El proceso secuencial de aproximación a los casos de estudio siguió los siguientes criterios:

1) Comunas de alta vulnerabilidad social; para esto se tomaron los indicadores de Desarrollo Humano del Ministerio de Planificación y Cooperación de Chile (Ministerio de Planificación y Cooperación, 2000:8-28), diseñados con base en datos de salud, educación y nivel de ingresos en las comunas del país. Según estos indicadores se seleccionaron dos comunas de alta vulnerabilidad social, de la región Metropolitana y de la región del Maule.

2) En las comunas seleccionadas se determinó qué liceos de dependencia municipalizada tuvieron el más alto resultado de aprendizajes de acuerdo con el Sistema de Medición de Calidad de la Educación en 2006 y 2008, en comparación con sus pares comunales y de alto Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), definido según la Junta de Auxilio Escolar y Becas (2005:51), indicador que integra información socioeconómica de las familias de los alumnos. Se seleccionaron dos liceos, uno en cada comuna (cuadro 1).

CUADRO 1

Puntajes obtenidos por alumnos de 2º medio en la prueba nacional SIMCE 2006 y 2008 a nivel nacional, y en los liceos del estudio

	Promedio puntaje SIMCE (2º medio) 2006	Promedio puntaje SIMCE (2º medio) 2008
Nivel nacional	253	255
Liceos municipalizados de nivel socioeconómico bajo	221	217
5 liceos municipalizados de nivel socioeconómico bajo y de comunas de alta vulnerabilidad social según IDH	223	215
Liceos seleccionados (2): municipalizados de nivel socioeconómico bajo y de comunas de alta vulnerabilidad social según IDH.	235	222

Se seleccionaron liceos de entre las comunas más pobres del país y además con los más bajos indicadores de desarrollo humano y calidad de vida, es decir, con mayores factores de vulnerabilidad social. No obstante, en consideración de sus resultados de aprendizaje, no han desarrollado en la cultura escolar la degradación de las relaciones colaborativa y de integración social que definen la zona de vulnerabilidad según Castel (2004:55-67).

3) Asimismo se pidió a los equipos directivos de ambos establecimientos que señalaran, según sus propios criterios, cuáles profesores encontraban más eficaces en el logro de aprendizajes de sus alumnos. En total fueron 8 docentes, cuatro por cada establecimiento. El grupo quedó compuesto por cuatro varones y cuatro mujeres, de asignaturas humanistas (lenguaje, inglés e historia) y científicas (biología y matemáticas).

Técnicas e instrumentos

En ambos establecimientos seleccionados se realizaron grupos focales y entrevistas, con directivos, apoderados, docentes y alumnos de segundo medio, para indagar en los elementos distintivos de la cultura escolar y de las prácticas pedagógicas en el aula.

Se diseñaron, validaron y aplicaron, a todos los profesores (n= 39) y alumnos (n= 502) de ambos establecimientos, dos cuestionarios: *a) cultura escolar*, para conocer opiniones sobre las prácticas de gestión del establecimiento educativo (alfa de Cronbach= .85) y *b) prácticas cotidianas de enseñanza* (alfa de Cronbach= .72), para caracterizar las actividades realizadas en clase, en lo referente al clima, metodología y satisfacción de alumnos y profesores. Asimismo, se complementó la caracterización de los grupos con la medición de la resiliencia, a través de la Escala SV-RES (Saavedra y Villalta, 2008:79-91), que mide 12 factores de resiliencia y está validada en población chilena.

Finalmente, se filmaron cinco clases consecutivas con alumnos de segundo medio de los ocho docentes seleccionados.

Análisis de datos

Se aplicaron análisis de contenido de los discursos y de la interacción didáctica de la sala de clase (Villalta, 2009:235), el cual se realizó con el apoyo del *software* Videograph, y el análisis de los cuestionarios con estadística descriptiva univariada y bivariada.

Resultados

Elementos de cultura escolar, resiliencia y prácticas de enseñanza

Directivos, apoderados, profesores y alumnos construyen sus identidades y roles en confirmación recíproca. Y, en su conjunto, configuran significados compartidos que caracterizan la cultura de los establecimientos educativos.

Todos los actores educativos comparten el juicio de que los alumnos tienen pocos soportes familiares, de redes sociales y socioeconómicos para enfrentar la experiencia educativa:

- [los problemas de los alumnos] pasan por las situaciones económicas, desde pequeños la alimentación ya es distinta... (profesor liceo 1).
- Me preocupa [...] que haya cantidades importantes de alumnos con problemas en las relaciones familiares, que no tengan apoyo de los padres (directivo, liceo 2).
- [el apoyo de la familia] nosotros tenemos mucho que ver en entregar valores [...] ¡y eso es lo que está fallando hoy en día! (grupo focal apoderado, liceo 1).
- [...] si yo quiero, puedo salir adelante, pero sólo depende de mí (grupo focal alumno, liceo 1).

La experiencia escolar es evaluada como positiva pero solamente después de un tiempo de participación. Para directivos y apoderados los ejes de funcionamiento del liceo son en la *disciplina* y los *resultados* educativos. Los profesores y alumnos distinguen diversidad de comportamientos y disposiciones a la interacción didáctica en la sala de clase. Ponen el acento en la comunicación y en la exigencia. Es relevante destacar que para los alumnos, un buen profesor es exigente.

- A mí de este liceo me habían hablado pestes... pero yo con mi hija he tenido excelentes resultados... (grupo focal apoderada, liceo 1).
- [Los alumnos] asumen muy bien el concepto de disciplina que maneja el Liceo [...] no tenemos una resolución de conflictos por la vía violenta (entrevista, directivo, liceo 2).
- Los chiquillos son agresivos, tienen un vocabulario no apto para estar en la sala [...] entonces ahí uno tiene que imponer (entrevista, profesor, liceo 1).
- El profesor malo no exige mucho (grupo focal alumno, liceo 2).

Los resultados de los cuestionarios de cultura escolar, trabajo cotidiano de la enseñanza y escala de resiliencia, aplicados a los 502 estudiantes de segundo medio y a 39 profesores, confirman y complementan lo recogido en los grupos focales y entrevistas.

Los alumnos y los profesores están de acuerdo con que la cultura escolar del establecimiento está centrada en el aprendizaje, se valora el trabajo docente e incluso es fuente de satisfacción profesional. Ambos valoran los esfuerzos y formas de enseñanza en la práctica cotidiana de sala de clase, así como la comunicación en el aula (cuadro 2).

CUADRO 2

Resultados de percepciones de alumnos y profesores sobre cultura escolar y sobre el trabajo cotidiano de la enseñanza: la sala de clase

Percepciones sobre cultura escolar

Más de 80% de los estudiantes (n= 502) encuestados está “totalmente de acuerdo” y “de acuerdo” con que:

- La meta de las autoridades, profesores y apoderados de mi liceo está centrada en nuestro aprendizaje.
- Nuestros profesores se esfuerzan por mejorar nuestros aprendizajes.
- En el establecimiento existen reglas claras de conducta para los alumnos.

Más de 90% de los profesores (n= 39) están de “acuerdo” y “totalmente de acuerdo” en:

- Considero que tengo habilidades para trabajar en equipo con otros profesores.
- Considero que tengo habilidades para trabajar en equipos multidisciplinarios del establecimiento.
- Me interesa participar de cursos de perfeccionamiento docente.
- Estoy satisfecho con mi tarea como educador en este establecimiento.

Percepciones sobre el trabajo cotidiano de la enseñanza: la sala de clase

Más de 75% de los alumnos encuestados está “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” con:

- Los profesores realizan esfuerzos para que yo comprenda los contenidos de la clase.
- La forma en cómo los profesores nos enseñan me ayuda a aprender.
- La comunicación que establezco con los profesores dentro de la sala de clase es buena.

El 100% de profesores encuestados tienen pleno consenso en:

- Organizo los contenidos de mi clase considerando las características de mis estudiantes.
- Planifico las metodologías de clase considerando las necesidades e intereses de mis estudiantes.
- Comúnmente relaciono los contenidos y actividades con los intereses y conocimientos previos de mis estudiantes.
- Considero que las relaciones que establezco con mis estudiantes dentro del aula son buenas (fluidas, constructivas, cordiales).

Respecto de la resiliencia se encuentra que el promedio de puntuación total obtenida por los alumnos (259.5) en la escala SV-RES los ubica dentro del rango percentil promedio. Los profesores obtienen una puntuación general promedio que los ubica en un rango percentil alto de resiliencia. El nivel de resiliencia de los alumnos correlaciona de modo moderado pero significativo con sus percepciones de la cultura escolar y del trabajo cotidiano de la enseñanza. No es ese el caso de los profesores (cuadro 3).

CUADRO 3

Correlación entre los tres instrumentos en grupo de alumnos (n=502) y profesores (n=39)

	Cuestionario de prácticas cotidianas de enseñanza		Cuestionario de cultura escolar	
	Alumnos	Profesores	Alumnos	Profesores
Cuestionario de prácticas cotidianas de enseñanza	1	1	.753(**)	.588(**)
Cuestionario de cultura escolar	.753(**)	.588(**)	1	1
Escala de resiliencia SV-RES	.513(**)	-0.031	.440(**)	.052

** La correlación es significativa al nivel 0.01. * La correlación es significante al nivel 0.05.

Para los estudiantes adolescentes de los establecimientos educativos seleccionados la experiencia escolar es un recurso de resiliencia, es decir, un factor protector frente a la vulnerabilidad. Para ellos, lo que sucede fuera y dentro del aula está relacionado. En estudiantes y profesores la correlación entre sus juicios sobre la cultura escolar y las prácticas cotidianas de enseñanza es moderada y alta, respectivamente.

Expectativas respecto de la educación

Los estudiantes tienen expectativas sobre lo que acontece en la sala de clase: mejorar su calidad de vida, tener trabajo, llegar a la universidad. Para los docentes los resultados esperados tienen que ver con aprendizajes y con la formación en valores para la convivencia social: que los alumnos tomen decisiones correctas, que tengan adecuada formación técnica para que se inserten al mundo laboral, que aprendan a expresarse.

Hay, entonces, exigencias cognitivas: aprendizajes de contenidos, y exigencias orientadas a la convivencia, orden y afecto, que se ponen de manifiesto respecto de la educación:

- Yo creo en los chiquillos, llevo 20 años trabajando aquí y creo en ellos... Si nosotros los ayudamos ellos van a surgir. Por lo tanto yo espero buenos resultados. Yo sé que no vamos a tener médicos (entrevista, profesora, liceo 1).
- Yo vengo porque quiero ser alguien en la vida, porque sin educación uno no es nada (grupo focal alumnos, liceo 2).

Es de considerar entonces que profesores y alumnos llegan a la sala de clase con juicios sobre lo que les toca hacer y de lo que le corresponde al otro en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Estructuras y exigencias cognitivas de la interacción didáctica en sala de clase

Diversos autores organizan y describen la enseñanza en términos de los objetivos educativos de Bloom; para Anderson *et al.* (2001) la taxonomía se organiza en dos dimensiones: *a)* tipo de conocimiento escolar (factual, conceptual, procedimental y metacognitivo) y *b)* proceso cognitivo (que va desde recordar hasta crear, en un proceso de complejidad creciente).

El estudio de Wells y Mejía (2005:14-15) ha llevado los principios de la taxonomía de Bloom al análisis de los intercambios entre el profesor y los alumnos describiendo tipos de intercambio según exigencia cognitiva –alta o baja– que el docente promueve en los estudiantes con su intervención inicial.

El intercambio es la unidad dialogal mínima y en la cual participan dos locutores diferentes. En los liceos estudiados se pueden reconocer seis tipos de intercambios que componen la interacción didáctica de sala de clase y en los cuales predomina alguno de los tipos de conocimiento escolar que describen los extremos de un continuo de exigencia cognitiva (cuadro 4): *a)* los intercambios pares *transmisivos*, usados de modo privilegiado para desarrollar procesos educativos de baja exigencia cognitiva y conocimientos escolares de tipo factual y *b)* los *intercambios complejos* denominados *colaborativos*, que describen procesos alta exigencia cognitiva y contenidos escolares procedimentales y metacognitivos.

Conforme aumenta la exigencia cognitiva escolar a trabajar en sala de clase, hay un desplazamiento de los intercambios de par a complejos. Y sucede también a la inversa. En ese continuo están las variantes según la demanda cognitiva y el tipo de conocimiento escolar.

CUADRO 4

Clasificación de las estructuras de intercambio de sala de clase según demandas cognitivas

	Par	Simples	Complejos
Baja exigencia (ejemplo: información memoria)	Transmisivos	Validación	Co-formado
Alta exigencia (ejemplo: generalización de información)	Explicativos	Cooperativo	Colaborativo

A continuación se definen las estructuras de intercambio colocando ejemplos de algunas de ellas.

Transmisivos

Intercambio par de baja exigencia cognitiva. En diversos estudios se puede observar que la mayor parte de los intercambios de sala de clase refieren a procesos cognitivos de patrón expositivo (Pasmanik y Cerón, 2005:80) o de baja exigencia cognitiva. Se trata de intercambios de dos intervenciones tipo *pregunta-respuesta* que describiera, entre otros, Cobo (1998:92) en el aprendizaje de las matemáticas. En términos operativos refiere a aquellos donde el segundo interlocutor interviene –comúnmente de forma no verbal– de modo complementario a la acción del primer interlocutor. Se utiliza principalmente para la enseñanza de conocimientos de tipo factual.

Validación

Intercambio simple de tres intervenciones y baja exigencia cognitiva. Son estructuras dialogales que toman la información anterior para agregar nueva a través de otro término o categoría que las contiene. Con la tercera intervención, que es para aceptar la segunda; el interlocutor, generalmente el profesor, evalúa el dominio a la vez que da continuidad al desarrollo del discurso sobre contenidos de asignatura.

Ejemplo 1

P: Aquí cuando hablábamos de culto ¿nos referíamos a la?

Aa: Religión.

P: Religiones, verdad, a la religión y dijimos que hasta ese momento todavía nos regía la constitución de 1833 que decía que el presidente de la república duraba cinco años...

Co-formado

Intercambio complejo de baja exigencia cognitiva. Se trata de un proceso guiado para organizar nueva información en categorías preestablecidas. La transmisión de determinado contenido escolar incluye estructuras de intercambios simples subordinados que no rompen la coherencia temática de la intervención de inicio. En estudios anteriores los hemos denominado como intercambios de inducción de respuesta (Villalta, 2009:231) donde el profesor ofrece pistas a los alumnos para que den con la respuesta adecuada.

Ejemplo 2

P: Entonces, ahora nos toca el siguiente teorema. Un ángulo exterior de una circunferencia es igual a la semidiferencia SEMIDIFERENCIA de los arcos comprendidos entre sus lados, ¿(es)tamos?

P: ¿Qué quiere decir semidiferencia?/ Lo anterior era una semisuma/ La semidiferencia, ¿Qué va a ser, qué operación?

Ao: Dividir [con cierta inseguridad]

P: SEMIDIFERENCIA, estábamos sumando, vamos ahora a:

As: =Restar=

P: A restar, verdad / Claro, la semidiferencia

Explicativos

Intercambio par de alta exigencia cognitiva. Estructura que profundiza en elementos y detalles específicos de la información académica previamente ofrecida, desde la pregunta del alumno. El segundo interlocutor, profesor, responde al primero y agrega nuevos contenidos de la clase.

Cooperativo. Intercambio tripartito simple de alta exigencia cognitiva. Estructura dialogal donde ambos interlocutores completan la información trabajada en clase. La segunda intervención agrega o completa a la primera, y en la tercera el interlocutor cierra el intercambio aceptando, agregando o completando a las intervenciones anteriores. Es un proceso sumativo de información. También refiere a intercambios donde el segundo interlocutor manifiesta su acuerdo con lo realizado por el primero respecto de la resolución de un problema.

Ejemplo 3

P: Zona norte, y allí vamos a agregar dos regiones de hoy en día:

Ao: Tarapacá

P: Tarapacá y Antofagasta.

Colaborativo

Intercambio complejo de alta exigencia cognitiva. Estructuras que tratan sobre estrategias y criterios a ser aplicados en determinadas situaciones que requieren de procesos cognitivos tales como: generación de hipótesis, evaluación crítica de procesos o resultados, y diseño de estrategias de acción para resolver un problema.

Como señalara Cobo (1998: 92) este tipo de intercambio supone *desacuerdo* entre los interlocutores. Así, se extiende el intercambio hasta la solución de la situación problema. Pero el desacuerdo también supone cierta simetría de poder respecto del conocimiento entre los interlocutores. Esto es lo que profesor construye con el alumno, asumiendo las diferencias de opinión e incorporándolas al discurso de la clase.

Ejemplo 4

P: [...] una religión definida o sea así como este liceo es laico viene gente de cualquier religión incluso alguien por ahí, los ateos también no es cierto\

Ao: el Kevin\

P: ¿el Kevin es ateo?

Ao: sí

P: ¿ustedes creen que existen los ateos?

Aa: No:::

As: Sí:::

Ao: No:::

P: El ateo es aquel que no cree en nada verdad

Ao: Pero que igual al final creen...

P: Claro.

Ao: Ahhh... pasa con su mamá ...diosito cuídanos...

Kevin: Pero al final no es que uno crea o no crea si al final es que uno *no está ni ahí* po...

P: ah ya, pero mira lo que dice Kevin, al final no es que uno crea o no crea, sino lo que pasa es que uno *no está ni ahí**, puede ser eso también...

[*chilenismo, sinónimo de indiferencia].

Cabe señalar que hay tipos de intercambio cuya función es crear las condiciones de orden para que sea posible la clase, no tienen un propósito explícito de enseñanza de contenidos escolares. A éstos se les ha denominado intercambios de *enmarcamiento*, pues su función es delimitar el marco

comunicativo de la clase. Pueden ser pares, simples o complejos y refieren a situaciones como saludos, lista de asistencia, pedidos de permiso para ir al baño, pedido de silencio, etcétera.

Ejemplo 5

P: Buenos días jóvenes.

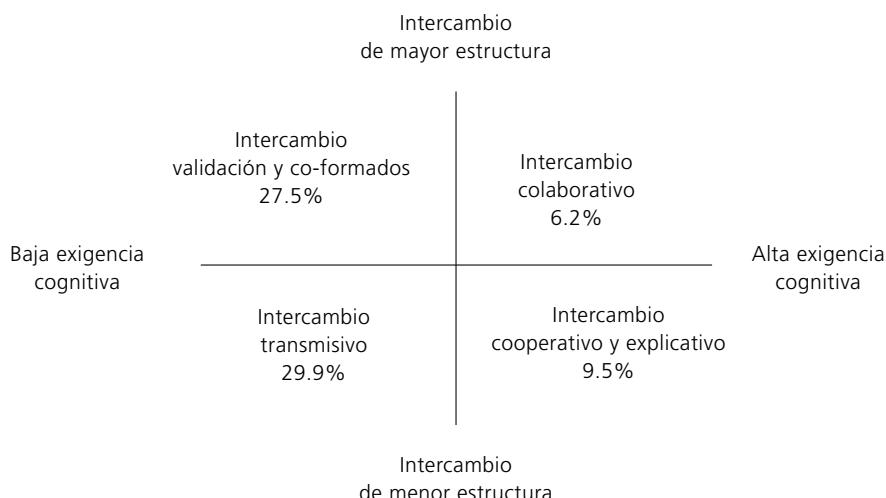
As: Buenos días, profesor...

P: Asiento.

La definición de estos tipos de intercambio –según exigencia cognitiva y nivel de estructuración– permiten describir la interacción didáctica de sala de clase en los establecimientos municipalizados en contextos sociales vulnerables.

FIGURA 4

Los tipos de intercambio según estructura y exigencia cognitiva



El 73% de los intercambios corresponde a interacción didáctica de sala de clase de diversas exigencias cognitivas y tipo de conocimiento escolar; el 27% son de *enmarcamiento*; mientras que la mayor parte (57.4%) de la interacción didáctica corresponde a intercambios de baja exigencia cognitiva de los alumnos y 15.6% los de alta exigencia cognitiva.

A modo de conclusión ¿Cómo se innova en la contingencia?

Según los datos presentados, ¿cómo se innova en la contingencia? es una pregunta que no tiene una fácil respuesta. Los actores educativos entrevistados y encuestados valoran y les preocupa la disciplina y el orden al interior del establecimiento. En ese contexto se entiende el alto porcentaje de estructuras de enmarcamiento, las cuales son transversales al tiempo que dura la lección. Tal como lo confirman los profesores en las entrevistas, tener el “control de la clase” es el primer consejo que darían a los docentes nuevos en estos contextos. En tal sentido, desarrollan estrategias pedagógicas considerando que tienen que enfrentar situaciones contingentes con los alumnos.

El tipo de innovación que se puede constatar en estos contextos son *ajustes*, es decir cambios de baja extensión y profundidad pues en tales ámbitos, directivos, profesores, alumnos y apoderados, comparten el juicio que no tienen muchos soportes sociales para la educación, y un desafío y logro cotidiano de los establecimientos es conservar su funcionamiento ordenado y ser mecanismo de protección de los alumnos que ahí participan (Villalta y Saavedra, 2011). Se pueden señalar algunos *ajustes* que realizan los profesores que, consideramos, introducen algunas novedades a la propuesta educativa que reciben los alumnos en estos contextos:

- 1) *Estructurar: orden y seguimiento en clase.* Esto confirma el estudio de la Unicef (2004:82) ¿Quién dijo que no se puede? Los profesores reiteran que necesitan, textualmente, “guiar” a los alumnos paso a paso en las actividades de la clase. Saben que el espacio escolar es, posiblemente, el único que los alumnos tienen para estudiar. Entonces potencian el trabajo en la clase, la ejercitación de actividades y la revisión de tareas.
- 2) *Enseñar: afecto y conocimiento.* Algo que los docentes sostienen insistentemente en las entrevistas y grupos focales refiere al vínculo afectivo que establecen con sus alumnos. De hecho, sobre ese transfondo es que se sostienen las estrategias de sala de clase. Los profesores consideran que el punto de inicio del proceso educativo es la contención afectiva. Y eso significa contacto, estar presente, manifestar interés, incluso controlar y exigir. Las estructuras de intercambio siguen una secuencia donde se intercalan exigencias cognitivas con cuidado y control de las relaciones interpersonales.
- 3) *Ser pertinente: conocer y respetar a los alumnos.* Esto tiene que ver con el manejo de los conflictos y la dinámica de exigencia cognitiva en la

sala de clase. Es alto el porcentaje de tiempo e intercambios simples de baja exigencia cognitiva. Pero la mirada de conjunto de la clase indica que las estructuras de intercambio de mayor exigencia son en realidad resultado de un proceso iterativo de intercambios de baja exigencia cognitiva.

- 4) *Darse a conocer: vincular enseñanza y experiencia del docente.* En las entrevistas y en la respuesta a los cuestionarios se pone en evidencia el aprecio que los estudiantes tienen por sus profesores. En las clases observadas se encuentra que cuando el docente relaciona los contenidos de enseñanza con situaciones cotidianas y personales aumenta la participación de los alumnos en la clase y mejora el clima afectivo.
- 5) *Definir límites: dejar claro lo que se debe y no se debe hacer.* Los profesores observados tienen buena relación con los alumnos dentro y fuera del aula. Las estructuras de enmarcamiento de la clase funcionan precisamente porque los estudiantes respetan la autoridad del profesor en el aula. El trasfondo afectivo es construido en la vida cotidiana de la escuela. Respecto de ello se puede afirmar que lo que sucede en la sala de clase es tan importante como lo que ocurre fuera de ella. Como ha sido señalado, el concepto de innovación no tiene un significado unívoco, por el contrario, depende de las coordenadas teórico-empíricas en juego, y de diversas realidades donde se aplica.
- 6) *Trabajo reflexivo: el saber pedagógico se renueva en la práctica.* La planificación de la clase es un ejercicio de previsión, que orienta pero no define la práctica pedagógica. La atención reflexiva al interlocutor estudiante es importante. La reflexión de las disonancias entre el saber teórico de la enseñanza y los acontecimientos reales de sala de clase convierte la frustración inicial en saber pedagógico.

En los escenarios deprivados, donde las instancias de trabajo colaborativo con otras redes sociales extra institucionales son escasas (limitadas por factores económicos), la innovación tiene más posibilidades de desarrollarse a nivel de la cultura escolar y las micro-relaciones, y no condicionada a lineamientos institucionalizados específicos que homogenizan los modos de abordar las contingencias educativas. Las lógicas de acción implementadas en sala de clase funcionan cuando el profesor es protagonista que se ha “apropiado” del proceso educativo, en un contexto organizativo que es resiliente a los efectos perversos de la vulnerabilidad social.

Referencias

- Anderson, L.; Krathwohl, D.; Airasian, P.; Cruikshank, K.; Mayer, R. y Pintrich, P. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*, Nueva York: Longman.
- Castel, R. (2004). "Encuadre de la exclusión", en C. S. Karsz, *La exclusión: bordeando sus fronteras*, Barcelona: Gedisa, pp. 55-86.
- Cobo, P. (1998). "Análisis de las interacciones entre pares de alumnos en la resolución de problemas de matemáticas", *Segundo Simposio Nacional de la SEIEM*, Pamplona, pp. 87-100.
- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2008). "¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso", *Infancia y Aprendizaje*, vol. 31, núm. 1, pp. 3-23.
- De la Torre, C. y Godoy, A. (2004). Diferencias individuales en las atribuciones causales de los docentes y su influencia en el componente afectivo. *Revista Interamericana de Psicología*, vol. 38, núm. 2, pp. 217-224.
- Echeverría, R. (2007). *La empresa emergente*, Buenos Aires: Granica.
- Elacqua, G.; Martínez, M. y Aninat (2010). "¿Cómo fortalecer la educación municipal? Capacidad y responsabilidad política", en S. Martinic, y G. Elacqua, *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*, Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, pp. 102-129.
- Fernández; I. y Cuadrado. I. (2008). ¿Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no-verbales que emplean en el aula? *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 46, pp. 1-13.
- Flores, R. (2009). *Vulnerabilidad y formación docente. El aprendizaje en contextos de vulnerabilidad escolar*, Santiago: CIEE.
- Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (2005). *SINAЕ. Sistema Nacional de Asignación con Equidad para Becas JUNAEB. Una nueva visión en la construcción de igualdad de oportunidades en la infancia*. [Versión electrónica <http://www.junaeb.cl>]. Santiago: Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas-Chile.
- Ma, L. (2010). *Conocimiento y enseñanza de las matemáticas elementales*, Santiago: Academia Chilena de Ciencias.
- Martinic, S. (2010). Cambio en las regulaciones del sistema educativo, ¿hacia un Estado evaluador? En S. Martinic y G. Elacqua, *¿Fin de ciclo? Cambios en la gobernanza del sistema educativo*, Santiago: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, pp. 55-78.
- Mehan, H. (1979). *Learning lesson*, Cambridge: Harvard University Press.
- Ministerio de Planificación y Cooperación (2000). *Desarrollo humano en las comunas de Chile*. Santiago: Ministerio de Planificación y Cooperación.
- Murillo, J. (2008). "Hacia un modelo de eficacia escolar. Estudio multinivel sobre los factores de eficacia en las escuelas españolas", *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 6, núm. 1, pp. 4-28.
- Pasmanik, D. y Cerón, F. (2005). "Las prácticas pedagógicas en el aula como punto de partida para el análisis del proceso de enseñanza-aprendizaje: un estudio de caso en la asignatura de Química", *Estudios Pedagógicos*, vol. 31, núm. 2, pp. 71-87.

- Pérez, Á. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*, Madrid: Morata.
- Perona, N. y Rocchi, G. (2001). "Vulnerabilidad y exclusión social. Una propuesta metodológica para el estudio de las condiciones de vida de los hogares", *KAIROS*, núm. 8. Disponible en: <http://www2.fices.unsl.edu.ar/~kairos/k08-08.htm>.
- Ríos, D. y Reinoso, J. (2008). *Proyectos de innovación educativa. Texto de apoyo didáctico para la formación del alumnos*, Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- Román, M. (2009). El fracaso escolar de los jóvenes en la enseñanza media ¿Quiénes y por qué abandonan definitivamente el liceo en Chile?, *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, vol. 7, núm. 4, pp. 96-119.
- Saavedra, E. y Villalta, M. (2008). *Escala de resiliencia SV-RES para jóvenes y adultos*, Santiago: Autores.
- Unicef (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*, Santiago: Ministerio de Educación-Unicef.
- Villa, A. (2006). "Identificación de competencias para la formación profesional", trabajo presentado en el XI Seminario Internacional CSE-CNAP: Educación Superior: nuevos currículos para los nuevos tiempos, octubre, Santiago, Chile.
- Villalta, M. (2009). "Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en la sala de clase". *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXV, núm. 1, pp. 221-238.
- Villalta, M. y Guzmán, M. (2010). "Prácticas de enseñanza en sala de clase de contextos sociales vulnerables", trabajo presentado en *Congreso Metas Educativas 2021*, septiembre, Buenos Aires. Disponible en: http://www.adeepra.org.ar/congresos/Congreso IBEROAMERICANO/DOCENTES/RLE3212_Villalta.pdf.
- Villalta, M. y Martinic, S. (2009). Modelos de estudio de la interacción didáctica en sala de clases. *Investigación y posgrado*, vol. 24, núm. 2, pp. 61-76.
- Villalta, M. y Saavedra, E. (2011). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables, *Universitas Psychologica*, vol. 11 (en prensa).
- Wells, G., y Mejía, R. (2005). "Toward dialogue in the classroom: learning and teaching through inquiry", *Working Papers on Culture, Education and Human Development*, vol 1, núm. 4, p 45.

Artículo recibido: 12 de enero de 2011

Dictaminado: 6 de mayo de 2011

Segunda versión: 6 de junio de 2011

Aceptado: 15 de junio de 2011