



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile  
Chile

Ibáñez Salgado, Nolfi  
EL CONTEXTO INTERACCIONAL EN EL AULA: UNA NUEVA DIMENSION EVALUATIVA  
Estudios Pedagógicos, núm. 27, 2001, pp. 43-53  
Universidad Austral de Chile  
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173513844003>

- 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

INVESTIGACIONES

*EL CONTEXTO INTERACCIONAL EN EL AULA:  
UNA NUEVA DIMENSION EVALUATIVA\**

The interactional context in the classroom: a new assessment dimension

*Prof. Nolfi Ibáñez Salgado*

*“En la historia natural del ser humano viviente la ontología y la epistemología no pueden separarse. Sus creencias acerca de qué clase de mundo es aquél en que vive determinará la manera cómo lo ve y actúa dentro de él” (G. Bateson).*

**Resumen**

El trabajo tiene como objetivo mostrar una nueva dimensión evaluativa propuesta por la autora: *el contexto interaccional* en el aula, desde la visión de los propios actores, que se basa en la perspectiva de Humberto Maturana sobre las emociones como fundamento de las acciones. Se analizan sucintamente los fundamentos teóricos de esta propuesta y se describe la primera investigación realizada en educación superior, en el marco de la reforma educacional.

*Palabras claves:* Educación, emociones, interacción.

**Abstract**

The paper presents a new assessment dimension proposed by the author: the evaluation of the *interactional context* from the point of view of the actors, which is based on Maturana's approach to emotions. Also, the first research done in higher education for students of pedagogy is described.

*Key words:* Education, emotions, interaction.

**INTRODUCCION**

La reforma educacional chilena ha generado nuevos espacios posibles de reflexión y de acción en el quehacer cotidiano de profesores y profesoras de los distintos niveles de enseñanza. En educación superior, las universidades que imparten pedagogías, apoya-

---

\* En este trabajo participan académicos de diferentes Departamentos (Ibáñez *et al.* 2001) y se realiza con el auspicio de la Dirección de Investigación de la Universidad, en el marco del proyecto FID del Mineduc.

das por programas gubernamentales específicos de fortalecimiento a la formación docente inicial, tienen la oportunidad de innovar e impulsar cambios sustantivos en la formación de profesores que podrían asegurar en el tiempo una nueva manera de hacer educación, siempre y cuando esta transformación comience con el cambio de las propias prácticas pedagógicas de los formadores de profesores. Existe consenso respecto a que el logro de los objetivos de la reforma depende en primer lugar de la disposición favorable al cambio de quienes tienen a su cargo la práctica pedagógica, por lo que las premisas teóricas que sustentan la reforma, su reglamentación, el perfeccionamiento docente, la disponibilidad de recursos tecnológicos, etc., sólo pueden tener proyecciones concretas en la práctica pedagógica si son aceptadas por quienes hacen la educación día a día.

Siendo la evaluación consustancial al hecho educativo, la operacionalización del nuevo enfoque curricular y metodológico propiciado por la reforma implica necesariamente el cambio correspondiente en las modalidades de evaluación. Consecuentemente, abordar el tema de la evaluación como proceso que requiere ser reconceptualizado, con el objeto de modificar sus procedimientos técnicos y métodos, significa asumir la existencia de un contexto profesional e institucional que haya definido una opción transformadora de la práctica pedagógica en general. Podemos asegurar que en el nivel de políticas educativas la opción de cambio ha sido tomada con claridad; sin embargo, no tenemos la misma certeza en el caso del profesorado de los distintos niveles de enseñanza que tienen a su cargo la implementación de los nuevos enfoques, dado que ello supone la aceptación de un nuevo paradigma, una nueva mirada sobre la educación y los procesos de aprendizaje, que conlleva cambios en el conjunto de compromisos profesionales de los actores y que sólo pueden asumirse a partir de la propia preferencia (Ibáñez 1996, 1998).

En este contexto, la evaluación de los aprendizajes es un aspecto particularmente complejo a la hora de hacer concordante el proceso evaluativo que lleva a cabo la mayoría de los docentes con los principios teóricos que sustentan los nuevos planes de estudio, por lo que esta dimensión de la evaluación, la evaluación de los aprendizajes de contenidos programáticos, es la que aparece en el primer lugar de importancia al abordar la temática del cambio que demanda la reforma en este aspecto. Sabemos que la evaluación de los aprendizajes se realiza mayoritariamente a través de pruebas u otras evaluaciones de producto, y que los factores que inciden en el resultado que el estudiante obtiene en ellas van más allá de lo puramente cognoscitivo (Ibáñez 1996a). Por esta razón, pensamos que se puede aportar a la evaluación educacional a partir de recoger información relevante sobre otros aspectos que son previos y determinantes de las acciones de estudiantes y profesores.

El presente trabajo tiene como objetivo mostrar otra dimensión evaluativa, una nueva visión que pretende aportar al conocimiento del proceso de aprendizaje más allá de los contenidos o materias particulares, mucho más ligada a los objetivos transversales que deben permear el currículo: *la evaluación del contexto interaccional* en el que ocurren o se espera que ocurran los aprendizajes, de acuerdo a la propia percepción de los participantes en esa interacción (Ibáñez 1999). Para ello, se analizarán sucintamente las consideraciones teóricas que fundamentan esta nueva dimensión evaluativa y se describirán algunos resultados preliminares de la primera investigación en este ámbito, desarrollada en educación superior.

## LA INTERACCION HABITUAL EN EDUCACION

Entendemos por interacción a la relación que se establece entre dos o más personas que comparten un contexto situacional. Las características de esta relación corresponden al modo en que las personas involucradas se distinguen mutuamente. La interacción en educación, en cualquier nivel del sistema educativo, tiene algunas características propias de los grupos que comparten un espacio relacional y, por tanto, un mismo contexto situacional, por períodos prolongados y de modo sistemático: los participantes aceptan uno o más líderes preestablecidos en una cadena jerárquica que involucra toda la organización de la unidad educativa. Del mismo modo, se asumen horarios, reglamentos y condiciones de funcionamiento predeterminados. Todo esto en pro de lograr un objetivo general o meta que, de una u otra manera, es visualizada como buena por los integrantes de la comunidad educativa. Se ha descrito latamente la interacción habitual en la sala de clases, sabemos que, por lo general, predomina un estilo autoritario e instruccional. El profesor determina quién dice o hace algo, y también determina el cómo y el tiempo para realizarlo, por lo que la interacción en el aula se establece en el entendido que las relaciones de poder son legítimas, puesto que descansan en la jerarquía de quien sabe: el profesor. Además, este tipo de interacción establece diferencias jerárquicas entre los propios estudiantes: es mejor alumno quien tiene más respuestas aceptadas por el profesor y es peor alumno quien tiene menos. El estudiante tiene poco espacio para participar espontáneamente, por lo que esta interacción es particularmente asimétrica y poco natural. Asimétrica, en el sentido de que los alumnos no están en igualdad de condiciones para decir o hacer lo que sienten o creen frente a lo que su profesor dice o hace. Poco natural, porque, como en toda relación basada en la autoridad, el alumno debe subordinar su comportamiento a las características personales del que ostenta la mayor jerarquía. Esto último es generalizado en educación: los estudiantes a menudo, si no siempre, se comportan de distinta manera según el profesor o profesora que conduce la clase.

En esta dinámica interaccional, las características de la relación que establece una persona con otras que cree de nivel jerárquico inferior son distintas de aquellas que establece con quienes estima de jerarquía superior o igual a la propia, lo que tiene como consecuencia que la dimensión “alumno” sea sobredimensionada, en desmedro de la dimensión “persona”. Lo anterior se refleja en la evaluación educacional. Se considera casi exclusivamente la evaluación de producto, especialmente en educación superior.

## LA EVALUACION DEL CONTEXTO INTERACCIONAL EN EL AULA

Asumimos aquí la perspectiva de la Biología del Conocimiento, considerando las emociones como “disposiciones corporales dinámicas que especifican el dominio en que nos movemos en nuestro hacer, y que constituyen como acciones a nuestro hacer” (Maturana 1993: 238), “...las emociones corresponden a distinciones que un observador hace del dominio de acciones en que se encuentra el otro o uno” (Maturana 1993: 48). Entendidas de este modo, las emociones determinan el espacio de las acciones posibles de emprender en cada momento; no se puede actuar de la misma manera si uno está en una emoción u otra. Por ejemplo, el enojo restringe el espacio de acciones posibles de

manera evidente y la satisfacción y la alegría lo amplían. Esto es algo que forma parte de nuestra cotidianeidad: no solicitamos algo especial a quien está en el enojo o la ira, esperamos que su emoción cambie para hacerlo; también, frecuentemente, hacemos alusión a nuestra disposición emocional para excusarnos de realizar determinadas acciones. Si las emociones acotan el espacio de las acciones de toda persona, en el ámbito educativo surgirán determinadas emociones que favorecen acciones de aprendizaje y otras que las dificultan. Si aceptamos que el cambio de emoción cambia la acción o el dominio de conductas de estudiantes y profesores, entonces es de gran importancia develar aquellas emociones que surgen en ellos con mayor frecuencia en la interacción en el aula, puesto que son esas emociones las que están en la base de las acciones posibles de emprender.

La evaluación del contexto interaccional puede constituirse en una valiosa herramienta para mejorar el proceso de aprendizaje de los estudiantes y en un aporte a la práctica pedagógica del profesor o profesora. Es una evaluación sobre el contexto en el que están inmersos estudiantes y profesores; sobre cómo se percibe la interacción en ese contexto particular que se constituye como tal en la interacción profesor-estudiantes y estudiantes-estudiantes en cada curso. Como los estilos de interacción dependen de la distinción que cada uno de los participantes en ella haga de los otros y de su circunstancia, hay que hacerse cargo de que esa distinción depende a su vez de cómo se ha construido, de las experiencias previas de cada uno, por lo que la manera de percibir al otro en esta relación dependerá de la historia de cada participante. De este modo, tomamos la noción de contexto como pautas a lo largo del tiempo, ligado a la noción de historia y de significado, entendiendo que la percepción de cada persona depende de factores históricos particulares y que no podemos suponer ni menos exigir “objetividad”. Entendemos que “desprovistas de contexto, las palabras y las acciones carecen de todo significado” (Bateson 1991: 14), por lo que se deben recoger las percepciones de los actores respecto a su disposición emocional en la interacción en el aula, lo que posibilita una mirada a la contextualización que ellos hacen de las emociones que surgen en ellos en el espacio relacional en el que ocurren o se espera que ocurran los aprendizajes, en situaciones determinadas que ellos mismos describen. La descripción y el análisis de la percepción de estudiantes y profesores constituyen el foco de esta nueva dimensión de la evaluación educacional, que se particulariza en cada grupo-curso y en cada asignatura (Ibáñez 1999, 2000).

Evaluar el contexto interaccional permite relevar aspectos que en el discurso educativo son importantes, pero que casi no tienen correlato en la práctica en aula. Es una fuente de valiosa información sobre facilitadores y obstaculizadores del aprendizaje desde la visión de los actores, al identificar las situaciones en las cuales el estudiante percibe con mayor frecuencia el surgimiento de emociones favorables o desfavorables de las cuales depende el curso de sus acciones inmediatas, y nos permite establecer las fortalezas, debilidades y diferencias entre las distintas culturas y subculturas presentes en los estilos de interacción al interior de las aulas en las instituciones educativas. De este modo, lo que es o no significativo en la interacción en el aula es evaluado por el propio estudiante, y el profesor tiene la información necesaria, tanto para potenciar los estilos de interacción que propician el surgimiento de emociones positivas en determinado grupo de alumnos como para modificar aquellas estrategias, en cuya aplicación los estudiantes sienten emociones negativas o desfavorables. En síntesis, esta evaluación nos permite conocer si la interacción habitual en el aula de determinados grupos posibilita

acciones o comportamientos considerados favorables para el aprendizaje o las limita, a partir de conocer las emociones que se favorecen y cuáles se restringen, entregando nuevos elementos de juicio para la transformación de aquellos aspectos de la práctica pedagógica que son percibidos como negativos para el proceso de aprendizaje y para fortalecer aquellos que son percibidos como positivos.

La investigación que estamos desarrollando desde hace tres años considera uno de los polos de la interacción: los estudiantes. Estamos conscientes de que es imprescindible investigar las percepciones del otro polo: los profesores, a lo que debe abocarse un estudio posterior. Este trabajo contempla la percepción de estudiantes de pregrado de todas las carreras de pedagogía de la UMCE. El estudio pretende develar las emociones que tienen mayor presencia en estudiantes de pedagogía en la situación de interacción con sus profesores en el aula universitaria, y contrastar la percepción de los estudiantes que están bajo el régimen curricular de los planes de estudio reformulados en el marco del Proyecto de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente (FID), con la de los estudiantes de los planes de estudio anteriores que aún están vigentes (PAV). Los nuevos planes de estudio (FID) fueron implementados en todas las carreras de la UMCE a partir de 1998, con el objetivo de modernizar el currículo y cambiar la perspectiva tradicional de la práctica pedagógica para mejorar la formación de educadores acorde a los principios y metas de la reforma educacional. El momento actual es realmente una oportunidad histórica para efectuar la comparación de la evaluación del contexto interaccional entre estudiantes que están bajo el régimen curricular de los nuevos planes y estudiantes que están bajo los planes de estudios formulados e implementados con anterioridad a la actual reforma, puesto que a contar del año 2002 ya no existirán en el Pedagógico los cursos de pregrado correspondientes a los primeros ocho semestres bajo los planes anteriores (PAV), en ninguna carrera.

Esta investigación se focaliza en la descripción, interpretación y análisis de la percepción que el o la estudiante tiene de su propia disposición emocional como participante en la interacción que ocurre al interior del aula, en contextos situacionales particulares que él o ella describe. Esperamos que sus resultados aporten información relevante a la construcción de nuevo conocimiento tendiente a mejorar la práctica pedagógica de los formadores de profesores, al considerar la importancia de las emociones de los alumnos como disposiciones para las acciones en esta nueva perspectiva.

## LA INVESTIGACION

Para determinar las emociones o categorías de emociones que serían consideradas en el estudio, se realizaron previamente registros de conversaciones en tres cursos de pedagogía de diferentes carreras de la UMCE y en un curso de educación media del Liceo Manuel de Salas, en los cuales un profesor o profesora que no realizaba docencia en esos cursos conversó con los estudiantes, preguntándoles sobre las emociones que en ellos surgían en la interacción con sus profesores y compañeros en la sala de clases, pidiéndoles contextualizar ese surgimiento. El análisis de estos registros permitió establecer las emociones que se consideran como base en la investigación y que son las que surgieron con mayor frecuencia en esas conversaciones: *interés y/o entusiasmo, alegría y/o satisfacción, rabia y/o impotencia, inseguridad y/o miedo*, a partir de lo cual se establecieron

dos categorías generales: Emociones Favorables y Emociones Desfavorables para el aprendizaje en las que se agrupan los distintos tipos de respuestas. A partir de lo anterior, se construyó un instrumento de respuesta abierta que pide contextualizar en una situación concreta de interacción el surgimiento de las emociones mencionadas y de otras que él o ella considere. Los estudiantes pueden contextualizar una o más situaciones para cada emoción, por lo que el número de respuestas por rubro no necesariamente equivale al número de estudiantes. El instrumento se administró a 822 estudiantes de las 16 carreras de pregrado en pedagogía que se imparten en la UMCE. Complementariamente, se realizaron grupos focales de conversación en los que participaron 75 estudiantes de los mismos semestres y carreras encuestados, de ambos planes de estudio, considerando los mismos rubros de emociones en la focalización de la conversación. Las conversaciones son registradas, grabadas en audio y transcritas para su análisis. Los grupos focales de conversación se realizan en forma separada según la adscripción de los estudiantes a uno u otro plan de estudios.

Las Emociones Favorables son aquellas explicitadas por los estudiantes que se entienden como posibilitadoras de dominios o espacios de acciones que se consideran deseables para el quehacer del futuro profesor o profesora. Por ejemplo: “Interés cuando las clases son motivadoras y se nota que al profesor le gusta lo que hace”; este espacio emocional favorecería la formación del educador desde el punto de vista de aprender a valorar la importancia de estructurar situaciones de aprendizaje motivadoras para sus futuros alumnos.

Las Emociones Desfavorables son aquellas explicitadas por los estudiantes cuyo espacio posible de acciones se considere no deseable para el quehacer del futuro profesor o profesora. Por ejemplo: “Rabia, cuando el profesor no me escucha o no me deja expresar mi opinión y sólo él tiene la verdad”; este espacio emocional no favorecería la formación del futuro educador, por ser una emoción que surge como consecuencia de ser negado en la interacción, en la cual, para el estudiante, se evidencia el ejercicio del poder del profesor.

Al interior de cada una de las categorías generales, Emociones Favorables y Emociones Desfavorables, se establecen cuatro subcategorías, las que se determinan a partir de los indicadores dados por los estudiantes en sus respuestas y/o apreciaciones vertidas en encuestas y grupos focales al contextualizar el surgimiento de sus emociones. Estas subcategorías son: a) Contenido de las asignaturas y cumplimiento de objetivos; b) Metodología y participación; c) Relación con el profesor o profesora y percepción que de él o ella tiene el estudiante, y d) Relación con compañeros:

- a) Contenidos de las asignaturas. Por ejemplo, en el caso de las emociones favorables (interés y/o entusiasmo): “cuando los contenidos tienen aplicación práctica”, “cuando aprendemos cosas nuevas y tenemos la oportunidad de mostrarlo”; en el caso de las emociones desfavorables (rabia y/o impotencia): “cuando los temas los siento poco importantes”, “cuando en... pedimos una base más sólida en cuanto a conocimientos particulares y no se nos da”; otras emociones (aburrimiento): “cuando la clase se va sin nada productivo”
  - a.1) Cumplimiento de sus propios objetivos o metas: Por ejemplo, en el caso de las emociones favorables (interés y/o entusiasmo): “cuando comprendo la materia”, “cuando obtengo buenas calificaciones”, “cuando sé que el ramo me va a servir,

sé que lo voy a ocupar”; otras emociones (alivio): “cuando he logrado todo lo que se me impone”. En el caso de las emociones desfavorables (inseguridad y/o miedo) “cuando siento que estoy perdiendo el tiempo”, “cuando pienso que lo que me enseñan es insuficiente, que la materia es muy superficial y no nos va a permitir ser especialistas”.

- b) Metodologías empleadas por el profesor o profesora y participación del estudiante en las clases: Por ejemplo, en el caso de las emociones favorables (interés y/o entusiasmo): “cuando las clases son dinámicas, contextualizadas”, “cuando se me permite opinar, debatir”; otras emociones (gusto): “los ramos estrictos donde el profesor hace la clase y dice que todos pueden, eso es una motivación, un desafío”; en el caso de las emociones desfavorables (inseguridad y/o miedo): “cuando el profesor se molesta si uno le pide que explique de nuevo”, “tenemos una profesora que cuando pide la opinión y uno la da, ella la transforma en lo que ella piensa. Yo en las primeras clases siempre levantaba la mano para opinar, pero a estas alturas ya no, porque lo va a encontrar malo”; otras emociones (aburrimiento): “cuando el profesor habla toda la clase y uno sólo debe escuchar y tomar apuntes”.
- c) Relación con el profesor o profesora y percepción que de él o ella tiene el estudiante: Por ejemplo, en el caso de las emociones favorables (alegría y satisfacción): “cuando muestra interés por nosotros”, “cuando sabe muy bien lo que hace”, “tenemos un ramo... nos trata como colegas, reconoce el esfuerzo”, “...yo tengo un profesor que es seco, él es seco, nosotros lo encontramos extraordinario y él, a la hora de la evaluación, saca todos los parámetros de amistad que puede haber y evalúa lo que tiene que evaluar”; en el caso de las emociones desfavorables (rabia y/o impotencia): “cuando se aprovechan de su condición”, “cuando no aceptan la crítica ni otros puntos de vista”, “cuando los profesores son autoritarios, prepotentes”, “...tiene que ver mucho una cuestión de inconsecuencia, porque yo he escuchado un montón de oportunidades al profesor X: “si no preguntan son tontos, porque las preguntas no son tontas, las personas que preguntan son inteligentes”, pero resulta que a la hora que uno pregunta te colocan una cara”. Otras emociones (gusto): “cuando los profesores tienen una relación de amigo”; (tristeza): “cuando hay un modelo de profesor que no corresponde”.
- d) La relación del estudiante con sus compañeros de clase. Por ejemplo, en el caso de las emociones favorables (alegría y/o satisfacción): “cuando estoy con mi sección sólo hay unión”, “cuando nos ayudamos”; en el caso de las emociones desfavorables (rabia y/o impotencia): “cuando los compañeros se faltan el respeto”, “cuando hay compañeros que reclaman por cualquier cosa”.

Los tipos de respuestas se agrupan según su similitud en relación al contexto interaccional en el cual los estudiantes perciben el surgimiento de estas emociones y que constituyen el factor de mayor relevancia para el estudio. En el caso de los grupos focales no se consideran las apreciaciones que se repiten para una misma situación. El procesamiento de las percepciones de los estudiantes se hace de acuerdo con su distinción y ubicación en alguna de las cuatro subcategorías, según se relacionen con los indicadores establecidos, dentro de cada una de las dos grandes categorías de emociones (Favorables y Desfavorables). A su vez, estas categorías se dividen para su análisis

según las apreciaciones correspondan a estudiantes de cursos del Plan PAV o a estudiantes de cursos del Plan FID.

Los resultados preliminares, correspondientes al primer nivel de análisis del estudio, contemplan la evaluación del contexto interaccional realizada por 518 estudiantes de dieciséis grupos-cursos (ocho bajo el plan PAV y ocho bajo el plan FID que se imparten paralelamente) de ocho carreras de pedagogía de la UMCE: Educación Parvularia, Educación Básica, Historia y Geografía, Castellano, Biología, Matemática, Artes Plásticas y Educación Física; dos carreras por cada una de las facultades de la universidad. Complementando la recolección de datos, se realizaron ocho grupos focales de conversación en los que participaron 41 estudiantes de esas ocho carreras, de ambos planes de estudio.

Para este primer nivel de análisis, el interés se focaliza en el número de respuestas o apreciaciones de los estudiantes que corresponde a cada categoría y subcategoría. Se realiza un análisis comparativo entre las percepciones de los estudiantes del plan antiguo vigente PAV y del nuevo plan de estudios FID, por carrera.

Los resultados del análisis muestran una visión global de la percepción que tienen los estudiantes de las ocho carreras consideradas de sus propias emociones en la interacción con sus profesores y pares, principalmente en el aula, y permiten la distinción de diferentes estilos de relación profesor-estudiante/estudiante-estudiante en las carreras y semestres considerados. Algunas conclusiones son las siguientes:

- En la subcategoría “Metodología y participación”, la mayor proporción de emociones favorables se relaciona con clases bien preparadas, activas, contextualizadas, con un estilo de conducción participativo y democrático, donde se valoriza la opinión del estudiante y se realiza una evaluación que ellos consideran justa. La mayor proporción de emociones desfavorables en esta misma categoría se centra en el polo opuesto: profesores que, a juicio de los estudiantes, no preparan su clase, que dictan o leen las materias, que no permiten el debate, que no aceptan otras opiniones, que evalúan de modo que los estudiantes consideran injusto.
- En la subcategoría “Relación con los profesores y percepción que de él o ella tiene el estudiante”, la mayor proporción de emociones favorables surge cuando el estudiante percibe que el profesor o profesora hace su clase con entusiasmo, se compromete con su labor, sabe lo que hace y se interesa en sus estudiantes como personas, reconociendo el esfuerzo. La mayor proporción de emociones desfavorables se relaciona con lo opuesto: hay incoherencia entre lo que se dice y lo que se hace, no se interesa en lo que les ocurre como personas, no se compromete con la educación.
- Se distinguen carreras en las cuales las relaciones estarían fuertemente centradas en el rendimiento del estudiante, lo que se refleja en: 1) la mayor proporción de emociones favorables contextualizadas en la subcategoría “Contenidos y cumplimiento de objetivos” en las percepciones de estudiantes de ambos planes de estudio, y que corresponden, en general, a alegría y/o satisfacción por la obtención de buenas calificaciones y por la comprensión de las materias, y 2) la mayor proporción de emociones desfavorables contextualizadas también en dicha subcategoría, en ambos planes de estudio, y que corresponden principalmente a molestia, rabia o impotencia por la no comprensión de las materias, y a inseguridad o rabia cuando los resultados de las evaluaciones no son buenos.

- Carreras en las cuales las mayores proporciones de respuestas de emociones favorables y desfavorables se vinculan con las subcategorías “Relación con profesores...” y “Metodología y participación”, lo que estaría indicando que la percepción de los estudiantes de las dinámicas relacionales en el aula se centran en las características de sus profesores y sus estilos de hacer clases, independientemente de los resultados que estén logrando en las asignaturas.
- En general las menores proporciones de respuestas de emociones favorables y desfavorables se vinculan con la subcategoría “Relación con compañeros”. Sin embargo, se perfilan dos situaciones distintas: en una carrera es inexistente la contextualización de emociones favorables referidas a la relación con compañeros en ambos planes de estudio; mientras que en otra carrera se presenta una proporción claramente mayor que en las restantes. Lo anterior revelaría estilos opuestos de relación entre pares.
- Podemos relacionar lo indicado en el punto anterior con una baja proporción de emociones favorables en la subcategoría “Relación con profesores...” en una carrera en la cual no existen apreciaciones o respuestas de emociones favorables referidas a pares, unido a una alta proporción de emociones desfavorables correspondientes a la misma subcategoría. Esto indicaría que en esa carrera existiría una dinámica particular de relaciones interpersonales entre estudiantes.
- En la gran mayoría de las carreras, las proporciones de emociones favorables contextualizadas en situaciones correspondientes a “Metodología y participación”, aumentan en el Plan FID en comparación con el Plan PAV. Esto podría estar indicando algunos cambios favorables en las metodologías utilizadas por los profesores en el marco del nuevo plan de estudio. No obstante lo anterior, se da lo opuesto en relación a la subcategoría “Relación con profesores y percepción que de él o ella tiene el estudiante”; es decir, en esta última subcategoría aumentan las proporciones de emociones desfavorables de estudiantes del Plan FID en comparación con los del Plan PAV, lo que hace necesario profundizar el análisis en este aspecto.

Considerando los resultados preliminares, podemos concluir que este estudio permitió develar las emociones de los estudiantes que participaron, relacionándolas con contextos situacionales propios de la interacción en el aula, a los que subyacen distintas “subculturas” según se trate de una u otra carrera, con su propia dinámica relacional, a pesar de pertenecer a una misma institución. Si bien la proporción total de emociones favorables es ligeramente superior, llama la atención la alta proporción de emociones desfavorables para su formación como profesores y profesoras que surgen en los estudiantes en su vivencia como tales en nuestra universidad, en todas las carreras, y la fuerte crítica a las prácticas metodológicas y evaluativas empleadas, incluidas las que deberían ser innovativas. El conocimiento de estos resultados preliminares puede ser indicador general importante para quienes tienen a su cargo la docencia en los distintos departamentos.

## COMENTARIOS

Investigaciones anteriores nos han mostrado que cuando se enfoca el proceso educativo como un proceso complejo, considerando no sólo las dimensiones objetivas y estructurales que intervienen, sino también las significaciones que los propios actores elaboran en torno a sus relaciones interpersonales, surgen nuevos problemas de investigación (Assaél, Neuman 1991; Ibáñez 1994).

Un modo nuevo de mirar los procesos siempre implica que aspectos que antes pasaban inadvertidos se hacen patentes. La resignificación es la característica del cambio e implica, además, cambiar el lenguaje para referirse a esas cosas que ahora son relevantes y que antes eran vistas e interpretadas de otra forma. Si aceptamos que la construcción y reorganización de la actividad cognoscitiva está estrechamente ligada a las nuevas formas de experiencia social (Vygotski 1995), y que las emociones, entendidas como disposiciones corporales dinámicas, están en la base de todo quehacer humano (Maturana 1993, 1995), entonces el contexto interaccional de la acción educativa debe privilegiar los estilos que permitan o incentiven el surgimiento de emociones que faciliten el proceso de enseñanza-aprendizaje. La consideración de las emociones en esta perspectiva, más allá del ámbito puramente afectivo, constituye un elemento básico para la estrategia pedagógica del profesor o profesora: alumnos aburridos o desinteresados sólo pueden actuar en el espacio acotado por sus emociones; alumnos motivados e interesados actuarán también en el espacio acotado por sus emociones. En el primer caso las acciones no favorecerán el aprendizaje, en el segundo será lo contrario.

Hemos visto que la evaluación del contexto interaccional en esta perspectiva permite recabar información relevante sobre la percepción de los estudiantes, que será de gran ayuda para la toma de decisiones del profesor o profesora que ha optado por modificar o reorganizar su práctica metodológica en el marco de los principios y objetivos de la reforma educacional.

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación  
Facultad de Filosofía y Educación  
Departamento de Educación Diferencial  
Av. J. P. Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago, Chile  
E-mail: nibanez@umce.cl

## REFERENCIAS

- ASSAEL J. y E. NEUMANN. (1991). *Clima emocional en el aula*. Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación (PIIE). Santiago.
- BATESON, G. (1991). *Pasos hacia una ecología de la mente*. Buenos Aires. Planeta.
- . (1993). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrotu Eds.
- IBAÑEZ, N. (1994). "Acerca del aprendizaje". *Aula XXI* Nº 3: 71-78.
- . (1996). "La emoción: punto de partida para el cambio en la cultura escolar." *Rev. de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación* Nº 2: 47-59.
- . (1996a). La evaluación en una nueva perspectiva. *Estudios Pedagógicos* Nº 22: 53-60.
- . (1998). Los profesores y la reforma. *Estudios Pedagógicos* Nº 24: 99-105.

- IBAÑEZ, N. (1999). "Dimensiones de la evaluación educativa en el contexto sociocultural de América Latina y el Caribe". *Actas I Encuentro de Tendencias Evaluativas para un Desarrollo Humano Integral*. Secretaría de Educación. Cali, Colombia.
- . (2000). "La evaluación del contexto interaccional en el aula, a partir de las emociones de los estudiantes". *Actas IV Encuentro Nacional de Enfoques Cognitivos*. Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago. Mayo de 2000.
- IBAÑEZ, N., F. BARRIENTOS, E. CABEZON, T. DELGADO, G. GEISSE. (2001). "La disposición emocional en la interacción profesor-alumno en el aula universitaria como factor relevante en la formación docente". Informe de Investigación. UMCE-FID. XVI Encuentro Nacional y II Internacional de Investigadores en Educación. CPEIP. Santiago
- MATURANA, H. (1995). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Dolmen, 8ª edición.
- . (1993). *La objetividad: un argumento para obligar*. Santiago: Dolmen.
- VYGOTSKI, L.S. (1995). *Obras Escogidas*. Madrid: Visor.