



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Programa Magíster en Psicología Educacional

CONCEPCIONES SOBRE INTERACCIÓN SOCIAL EN RELACIÓN AL APRENDIZAJE Y DESARROLLO EN DOCENTES DE PRIMERO BÁSICO

Tesis para optar al grado de Magister en Psicología Educacional

POSTULANTE: ALEJANDRA LETELIER LÓPEZ.

DIRECTORA DE TESIS: SONIA PÉREZ TELLO.

Directora de tesis

Postulante

Santiago, 2015

Contenido

I.	Resumen	3
II.	Formulación del Problema	5
III.	Antecedentes Conceptuales y Empíricos	15
1.	Enfoque epistemológico	15
2.	Interacción, aprendizaje y procesos de desarrollo.....	16
2.1.	Intersubjetividad e interacción social.....	21
2.2.	Edad e interacción social	23
2.3.	Relación entre los participantes de la interacción.....	24
2.4.	Diferencias en las destrezas entre iguales.	26
3.	Escolarización y procesos de desarrollo.....	28
4.	Rol del docente en las interacciones sociales educativas.....	30
5.	Concepciones docentes y su influencia en la práctica educativa.	32
5.1.	Enfoque y definición de concepciones.....	32
5.2.	Naturaleza y funcionamiento de las concepciones implícitas	34
5.3.	Tipo de concepciones asociadas al aprendizaje y la enseñanza	37
5.4.	El cambio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza	40
IV.	Objetivos	42
V.	Marco Metodológico	43
1.	Enfoque y Diseño Metodológico.....	43
2.	Participantes del estudio:.....	43
3.	Técnica de producción de información	46
4.	Procedimientos del levantamiento de información	47
5.	Estrategia de análisis de información.....	47
VI.	Resultados	50
1.	Componentes de la interacción social asociada al aprendizaje y al desarrollo.	50
2.	Funciones de la interacción social asociada al aprendizaje y al desarrollo.....	65
3.	Modalidades facilitadas y modalidades esperadas de interacción	71
VII.	Conclusiones y discusiones	89
VIII.	Referencias	98
IX.	Anexos.....	107
	Anexo 1: Carta de Invitación	107

Anexo 2: Formulario de Consentimiento	108
Anexo 3: Pauta de entrevista.....	109
Anexo 4: Mapa Semántico	¡Error! Marcador no definido.

I. Resumen

La presente investigación aborda las concepciones de los docentes sobre la interacción social y su vinculación con el aprendizaje y el desarrollo, valorando las cualidades de los procesos subjetivos al interior del aula, así como también la influencia que ejercen sobre la práctica educativa. Se centra en los docentes de primer año de Educación Básica, debido a que el inicio de la educación escolar, supone formas particulares de interacción que se diferencian de las interacciones que niños y niñas han tenido en contextos cotidianos, en tanto que sus formas, medios y resultados adquieren modos más complejos e institucionalmente normados. Lo anterior, implica que el primer año de escolaridad se constituye en un punto de inflexión respecto de los espacios de interacción provocados o facilitados con anterioridad. Para que este cambio se traduzca en los aprendizajes esperados, sería necesario entonces que los docentes vinculen los espacios de interacción al desarrollo de sus estudiantes, de manera que las prácticas y las interacciones, se convierta en un facilitador para el aprendizaje.

Siguiendo esta línea, la investigación tiene la siguiente pregunta orientadora: *¿cuáles son las concepciones de interacción social que los docentes de primero básico relacionan con el aprendizaje y el desarrollo?*

Para responder la pregunta y conseguir el objetivo que de ella deriva, el proyecto se desarrolló con la colaboración de 6 docentes que actualmente realizan clases en el primer año de educación básica y provengan de escuelas con distintas características. En cuanto a la *metodología*, se define el estudio como *descriptivo* y *transversal*, con un diseño que se compone de una fase de *producción de información* a través de la realización de *entrevistas episódicas* a los participantes. La técnica de *análisis de información* fue el *análisis de contenido*.

El estudio adquiere relevancia en la medida que las concepciones de los docentes, en los niveles iniciales de educación, tienen efectos fundacionales, masivos y persistentes en las formas de concebir, practicar y propiciar los espacios de interacción social al servicio de los aprendizajes escolares y del desarrollo social de niños.

Los resultados del estudio permiten la construcción de argumentos comprensivos acerca de las decisiones pedagógicas y los aspectos subjetivos que condicionan las prácticas educativas, por tanto, este análisis permite contar con información relevante para evaluar las formas en que los docentes pueden influir sobre las prácticas pedagógicas, en el entendido que las concepciones docentes sólo se transforman en saberes profesionales cuando los profesores tienen la posibilidad de reflexionar sobre su práctica y pueden pensarla y reorganizarla desde una perspectiva que les permita definir qué piensa, qué hace y cómo interactúa y media los aprendizajes.

Palabras claves: *Concepciones docentes, interacción social, desarrollo y aprendizaje.*

II. Formulación del Problema

En la actualidad los sistemas educativos y la escuela, en particular, están sometidas a constantes exigencias de cambios, lo que supone la definición de nuevas metas y propósitos y la redefinición de nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. En relación a este punto, es preciso preguntarse, más allá de estas exigencias, si los cambios propuestos se expresan en cambios en la institución escolar (Pozo, 2006). En este sentido, tal como destacan algunos autores “*las propuestas teóricas que orientan los cambios han sido más fuertes y profundas lo reflejados en las prácticas educativas*” (Pozo, 2006, p. 31) y “*el proceso de implementación en aula ha seguido caminos y ritmos diferentes a los esperados*” (Gómez, 2010, p.3). Al respecto, diversos autores han sido enfáticos en afirmar que aún persisten prácticas tradicionales y reproductivas que coexisten con un discurso constructivista que difiere de la realidad de las escuelas (Cuadra, 2009; Basto & López, 2010). En este sentido, se plantea que el éxito de toda innovación educativa sucede *en el aula* y que una de las complejidades de instaurar las prácticas constructivistas, se asocia a las creencias que sostienen los profesores respecto de la educación y sus procesos, por tanto resulta fundamental abordar aquellos aspectos de la subjetividad docente que condicionan la práctica pedagógica, teniendo presente que los actores educativos no pueden ser considerados meros adoptantes de las innovaciones propuestas (Fullan, 2002; Haser & Star, 2009; Gómez, 2010; Rufinnelli, 2012). En este sentido, se releva la importancia de incluir la dimensión subjetiva en los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como también, la necesidad de reconocer y de ser conscientes del rol que ésta cumple en dichos procesos (Arancibia, Herrera & Strasser, 2000; García y Trianes, 2002). Al respecto, Miras (2001) afirma lo siguiente:

“En un contexto en el que cada vez se hacen más evidentes las limitaciones de las aproximaciones cognitivistas al tratar de explicar la compleja dinámica de los procesos escolares de enseñanza y aprendizaje, se observa un aumento progresivo de los estudios teóricos y empíricos que vuelven a resignificar estos procesos educativos como procesos que implican a las personas en todas sus dimensiones y capacidades, tanto en el plano intrapersonal como interpersonal” (Ibidem, p.310).

Esta afirmación, da cuenta de la necesidad de trascender la visión reduccionista del cognitivismo clásico, reconocer al sujeto en su complejidad e incorporar la diversidad de factores que influyen en los procesos de enseñanza y aprendizaje (Miras, 2001; Serrano & Pons, 2011). Es así como a partir de los años 80 la perspectiva postcognitiva reconoce que los procesos de aprendizaje y el conocimiento se construyen en directa relación con significados socioculturalmente construidos a partir del intercambio, diálogo y negociación; este reconocimiento dio origen al Constructivismo Social (Santojanni & Striano, 2006; Basto & López, 2010), perspectiva desde la cual aprender es un proceso que se realiza tanto de forma intraindividual como interindividual, sobre la base de códigos, sistemas simbólicos y significantes compartidos (Vygostki, 1978; Basto & López, 2010). El aprendizaje, por tanto, es considerado una construcción conjunta, basada en una trama de significados compartidos y negociados socialmente (Bruner, 1987).

Según Vygotski (1978), esta construcción conjunta, ocurre en los procesos de interacción social en torno a la resolución de una tarea o problema específico. Además asegura que el desarrollo de los procesos psicológicos superiores se sustenta sobre la base de una relación con el objeto, en la cual el sujeto cognoscente aprende y se desarrolla, fundamentalmente, a través del acceso al mundo psíquico de los otros y de la internalización de las asistencias externas (Molina, 2006). En esta misma línea, diversos son los autores que han puesto de manifiesto la importancia de la interacción en el aprendizaje, asegurando que el rol de los educadores no es producir o reproducir sujetos, sino llevarlos a procesos de transformación de su propia subjetividad (Foucault, 1994) a través del encuentro con otros (Piaget, 1975; Vygostki, 1978; Baquero, 2009). Al respecto Freire (2008), plantea que el carácter del ejercicio educativo es fundamentalmente formador y que el rol del educador es crear posibilidades para producir o construir conocimiento, siendo consciente del respeto hacia la autonomía del ser del educando. Por lo tanto, desde su perspectiva el buen profesor es quien, a través de las interacciones, convierte el aula en un desafío desde el cual surgen pensamientos, ideas, dudas e incertidumbres, convirtiéndose a sí mismo en un motor de cambio educativo cuya responsabilidad es facilitar el aprendizaje de sus estudiantes y potenciar las capacidades cognitivas, afectivas y sociales de los sujetos con los que interactúa (Calvo, 2004; Tébar, 2005, Barrón, 2009; Freire, 2008; Gargallo, Sánchez, Ros & Ferreras, 2010). Al respecto, cabe destacar la importancia de los aspectos subjetivos de los docentes, ya que la adopción de este rol está en estrecha vinculación con las ideas evolutivo-educativas acerca de la enseñanza, el

aprendizaje y las posibles formas y medios de interacción (Palacios, 1987; Grisales y González, 2009). Pozo, Scheuer, Mateos y Pérez Echeverría (2006) afirman que:

“...todos tenemos creencias o teorías profundamente asumidas y tal vez nunca discutidas, sobre lo que es aprender y enseñar, que rigen nuestras acciones al punto de constituir un verdadero currículo oculto que guía, a veces sin nosotros saberlo, nuestra práctica educativa” (p.34).

En esta misma lógica diversos son los autores que relevan el papel de las concepciones de los docentes debido a que éstas influyen tanto en la cantidad y como en la calidad de las interacciones que se establecen en los contextos educativos (Palacios, 1987; Rodrigo, Rodríguez & Marrero, 1993; Jussim & Harber, 2005; Rojas, 2005; Pozo et al., 2006, Rufinnelli, 2012). Por tanto, la relación entre las dimensiones subjetivas y el acto educativo es un requisito fundamental para desempeñar *“el nuevo rol que le ha sido asignado al profesor en el contexto histórico actual, el rol de facilitador, de mediador, trascendiendo el de simple transmisor de contenidos que históricamente ha asumido y que, a pesar de tanto debatirse, sigue dominando la escena docente”* (en Basto & López, 2010, p.283).

En este contexto, la psicología educacional ha abordado el estudio de las creencias desde diversas aproximaciones (Castro, 2008). Según Basto y López (2010) dentro de las aproximaciones constructivistas se distinguen, básicamente, dos enfoques: por un lado, *la metacognición* y por otro, *las teorías implícitas*. La *metacognición* centra su estudio en el conocimiento consciente, de naturaleza explícita que tiene lugar en el curso de la acción pedagógica, específicamente cuando está planeando y controlando su acción (Perafán & Adúriz-Bravo, 2002). De esta forma, *“la metacognición construye principios de reflexión y acción consciente, por ende explícitos en el quehacer cotidiano del profesor, cumpliendo dos funciones simultáneamente (planificación y control) al seleccionar, estructurar, organizar, simplificar, administrar, coordinar, aplicar y evaluar, entre otras”* (Basto & López, 2010, p. 279). Este enfoque, al centrar su interés en aquellos aspectos cognitivos explícitos, de fácil acceso a la consciencia, no reconoce los principios prácticos ni los sentidos implícitos orientadores de la acción pedagógica, por tanto ésta es la principal razón por la cual se requiere de un segundo

enfoque (Perafán & Adúriz-Bravo, 2002), el de las denominadas *teorías implícitas* (Rodrigo et al., 1993; Estrada, Oyarzún & Yzerbyt, 2007; Quek, Ho & Soh, 2008,) o *teorías 'subjetivas'* (Groeben & Scheele, 2001; Werth, Markel & Förster, 2006). Cabe señalar que pese a esta doble denominación, no hay diferencias relevantes entre quienes optan por uno u otro concepto (Catalán, 1997, 2005; Werth, et al., 2006; Castro 2008). Sin embargo algunos autores prefieren la utilización del concepto de “teorías subjetivas” para hacer referencia a aquellos aspectos implícitos y explícitos y a las bases epistemológicas del concepto *subjetividad* (Castro, 2008).

El enfoque de las teorías subjetivas es relativamente reciente y ha centrado su interés en la naturaleza y el desarrollo de las representaciones y las actividades mentales inconscientes que subyacen a la actividad de los sujetos en un contexto social particular (Basto y López, 2010). Según Pérez y Gimeno (1988) esta aproximación releva la importancia del pensamiento práctico y los procesos de socialización del profesor, centrando su interés en el terreno pedagógico. Además, releva el carácter subyacente y el mayor grado de estabilidad, rigidez y resistencia al cambio que aquellas representaciones cognitivas explícitas o conscientes (Kelly, 1966; Neisser, 1976; Rodrigo, 1993; González Rey, 2002; Pozo et al., 2006; Krause, 2007).

Desde esta perspectiva, la práctica pedagógica no es sólo práctica observable, ni un conjunto de creencias implícitas, sino que es, por sobre todo, la integración de los sistemas explícitos e implícitos (Pérez & Gimeno, 1988; Giroux, 1990; Latorre, 2003; Grisales & González, 2009; Patiño & Rojas, 2009; Basto & López, 2010). Al respecto, Pozo et al. (2006) y Basto y Lopez (2010), señalan que la distancia entre las políticas educativas, el discurso institucional y el quehacer áulico, se reduce sólo en la medida en que se integren o coordinen ambos sistemas de representación, el explícito y el implícito, teniendo en cuenta que el conocimiento explícito cambia con más facilidad que las representaciones implícitas. Por tanto, los esfuerzos para enfrentar los desafíos de la innovación educativa dependen del reconocimiento de la relación entre la subjetividad y la acción pedagógica (Patiño & Rojas, 2009), en este sentido, toda innovación debe ser considerada como parte de un universo de significados y los actores educativos no pueden ser considerados meros adoptantes (Fullan, 2002; Haser & Star, 2009; Gómez, 2010; Rufinnelli, 2012).

En esta línea, el estudio de las “creencias” ha mostrado que no necesariamente se constituyen en un sistema explicativo estructurado acerca de los fenómenos escolares (Rufinnelli, 2012), por lo que se ha utilizado la noción de “concepciones”, las que han sido definidas por Klatter, Lodewijks y Aarnoutse (2001) como “*un conjunto de creencias interrelacionadas acerca de diferentes aspectos de la enseñanza y el aprendizaje*” (p. 485). Estas nociones son construcciones cuya génesis es de naturaleza social y situada, por tanto se reconocen diferentes fuentes: la propia experiencia, el conocimiento científico dominante o divulgado, consensos socialmente aceptados, inferencias lógicas, interacción en contextos laborales y la propia experiencia educativa (Catalán, 2005; Rufinnelli, 2012). La naturaleza social y el carácter situado de las creencias y concepciones de los docentes, se pone de manifiesto en un estudio realizado en el contexto chileno (Rufinnelli, 2012), en el que se identifican importantes diferencias según contextos de desempeño y un importante esfuerzo de adaptación en las creencias de profesores que cambian de contexto, llegando en algunos casos a modificar sus aspectos más profundos. En este sentido, el estudio identifica que en contextos de vulnerabilidad aparece con fuerza la idea de que las capacidades de estudiantes están determinadas por factores innatos, estructurales y estáticos, que cuestionan su “*educabilidad*”, por tanto, los docentes, en coherencia con sus creencias, disminuyen las exigencias, demandan más apoyo psicopedagógico, priorizan la enseñanza valórica, prescindiendo del curriculum o bien adaptándolo a las posibilidades mínimas de desarrollo que visibilizan en sus estudiantes (Rufinnelli, 2012). Además, aparece la profunda creencia que los estudiantes vulnerables aprenden a través de un proceso pedagógico más estructurado, guiado, sustentado en prácticas conductistas como la repetición, memorización, refuerzo e imitación. Por el contrario, quienes se desempeñan en niveles socioeconómicos medio y medio alto, asumen críticamente su rol, atribuyendo los aprendizajes de sus estudiantes a las prácticas que ellos, como docentes, promueven en el aula (Rufinnelli, 2012). En coherencia con estos planteamientos, Boudón (2003) señala que los parámetros del contexto se expresan en creencias que definen las decisiones y las explicaciones respecto de los logros escolares, las dificultades que enfrentan a diario y por sobre todo, definen lo que es importante de ser enseñado y aprendido en el contexto escolar y la forma de hacerlo.

A modo de síntesis, diversos estudios realizados en esta línea, tanto a nivel nacional como internacional, han intentado explicar la vinculación entre el discurso educativo y las prácticas que

impregnan la educación actual. A través de ellos se ha identificado que las creencias de los docentes tienen aspectos centrales, más estables y resistentes vinculados a una concepción tradicional de la enseñanza y el aprendizaje y otros aspectos periféricos que se adscriben al constructivismo. Uno de los elementos centrales de los postulados constructivistas y que tienen gran relación con las prácticas pedagógicas dice relación con las interacciones sociales que sustentan el desarrollo de aprendizajes.

En efecto, la influencia de las subjetividades en torno a la interacción social en el contexto educativo no es menor si se considera lo planteado por autores como Piaget (1975), Vygostki (1978) y Bruner, (1987), quienes señalan que la educación debiese tener como fin la formación del ser humano y reconocer la influencia del medio social y el rol del sujeto como partícipe de un mundo social en el que el lenguaje, la interacción y la cognición se entremezclan (Bruner, 1987). El énfasis en esta relación entre el individuo y lo social procede de la unión de varias tendencias de pensamiento. Según Mercer (1996) la influencia teórica predominante en la investigación sociocultural es la de Vygostki, quien define la interacción “*como el medio mediante el cual el niño llega a familiarizarse con las herramientas intelectuales de la sociedad*” (Fernández y Melero, 1995, p. 224). Conjuntamente con los planteamientos de Vygotski, se encuentran los argumentos de Piaget para quien la interacción social, fomenta el desarrollo, ya que le permite a los niños, en su encuentro con otros, discutir sus proposiciones siendo estas discusiones una fuente de conflicto cognitivo, necesario para provocar desequilibrio y avance en el desarrollo. Para ambos autores el aprendizaje no es un atributo de un niño individual, sino que es un atributo de la interacción social en torno a una tarea determinada con un enseñante determinado (Mercer, 1996).

Las propuestas teóricas de Vygotski y Piaget plantean que en este espacio de encuentro con otros es posible distinguir diferentes componentes, modalidades y funciones de la interacción social. Así, por ejemplo, desde la perspectiva de Vygotski, la interacción entre sujetos con diferentes niveles de desarrollo, por ejemplo entre un adulto y un niño, es considerada una potencial fuente de aprendizaje y desarrollo, mientras que desde la perspectiva de Piaget, esta interacción, no necesariamente promueve el desarrollo, debido a que es una relación asimétrica en la cual el adulto ostenta el poder para definir e imponer los medios de resolución de una tarea (Fernández y

Melero, 1995). Respecto de sus funciones, Vygotski destaca el rol y la influencia de la interacción sobre el desarrollo cognitivo, mientras tanto Piaget refiere que el encuentro con otros también es una fuente de desarrollo moral, de esta forma diversifica las funciones e intenciones atribuibles a la interacción social (Fernández y Melero, 1995). Por último, en relación a los momentos evolutivos, Vygostki no distingue momentos específicos ni etapas evolutivas argumentando que la interacción social puede impactar en todo momento el aprendizaje y el desarrollo. Al respecto Piaget señala que las interacciones impactan al aprendizaje y al desarrollo sólo cuando disminuye el egocentrismo y aumenta la posibilidad de encontrarse con otros, interactuar y discutir sus proposiciones. En este sentido, las interacciones no necesariamente tienen influencia sobre el aprendizaje en momentos evolutivos anteriores (Fernández y Melero, 1995). Estas distinciones dan cuenta de las diferencias conceptuales que pueden construirse subjetivamente en relación a los participantes, las condiciones y funciones asociadas a la interacción social.

En relación al último punto referido en el párrafo anterior, es importante señalar la existencia de estudios realizados con preescolares en los que no se muestran sistemáticamente beneficios derivados de la interacción social, mientras que los estudios llevados a cabo con niños mayores, generalmente, demuestran que existen beneficios derivados de la interacción social (Fernández y Melero, 1995). Una razón de ello puede ser que los preescolares proporcionan menos explicaciones verbales que los niños mayores y se limitan a realizar demostraciones, más que a poner en juicio sus proposiciones (Fernández y Melero, 1995). Pese a estos hallazgos, resulta difícil concluir que la interacción social no es efectiva con niños más pequeños dado que muchas de las habilidades que poseen están claramente vinculadas a la práctica social. Sin embargo, resulta relevante considerar este hallazgo, especialmente debido a que esta posibilidad evolutiva de interactuar con otros coincide, en el caso particular de Chile, con el ingreso al primer año de Enseñanza Básica y con el inicio de la escolarización, momento que supone un cambio de las interacciones que se establecen en el contexto educativo y una influencia cualitativamente diferente del medio social sobre el desarrollo del niño. Al respecto, Baquero (2009) asegura que la escolarización implica la presencia de instrumentos mediadores y un tipo de actividad particular, cuya combinación explica los cambios en las formas de pensamiento de los sujetos. A juicio del autor, las prácticas educativas en los contextos de escolarización propician el

aprendizaje y desarrollo de procesos psicológicos superiores a través de formas de apropiación complejas y específicas de actividad social, como las de modelar, problematizar, imitar, cuestionar, etc., dando cuenta de la “*relación de inherencia existente entre prácticas educativas y procesos de desarrollo*” (Baquero, 2009, p.266). Desde esta lógica, el primer año de educación escolar supone un punto de inflexión en los aprendizajes, así como también en el desarrollo de procesos psicológicos y se espera que la escuela se convierta una fuente de interacción que favorezca el desarrollo de los niños que ingresan a ella (Baquero, 2009). Para Pozo et al. (2006), el estudio de las concepciones de los docentes en los niveles iniciales de escolarización, adquiere relevancia en la medida en que dichas concepciones tienen “*efectos fundacionales, masivos y persistentes en las formas de concebir, practicar y propiciar el aprendizaje en momentos posteriores de la escolarización*” (Pozo et al., 2006, p.14).

Como aquí se describe, los estudios se han centrado mayoritariamente en las creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje, dejando pendiente el abordaje de aquellos aspectos subjetivos del docente acerca de la interacción social en el contexto del aprendizaje y el desarrollo. En este sentido, el estudio de Ruffinelli (2012) así como también el de otros autores (Volante & Müller, 2006; Cuadra, 2009; Gómez, 2010; Oñate et al, 2011), relevan la necesidad de indagar en la interacción, más allá del nivel discursivo de los profesores, indagando en aquellos aspectos que, tal como dice Pozo et al. (2006), se encuentran profundamente asumidos y que rigen sin tener consciencia de ellos, las acciones y la práctica educativa al punto de constituir un verdadero currículo oculto que dificulta la implementación de las reformas y las innovaciones propuestas.

En virtud de los antecedentes expuestos, resulta relevante abordar las concepciones de interacción social que los y las docentes construyen en relación al aprendizaje y el desarrollo, ya que éstas se constituyen en una influencia que marca los encuentros sociales en los contextos educativos, definiendo, casi sin tener conciencia de ellas, los tipos de interacción, sus participantes, sus medios y sus fines, constituyendo así un marco de acción pedagógica que define qué se aprende, quiénes aprenden y cómo se aprende. Esto adquiere especial importancia en los primeros niveles de educación escolar, ya que la interacción social cambia respecto de formas anteriores de interacción convirtiéndose en prácticas educativas institucionalizadas que aumentan en normatividad y complejidad. Por otra parte, los efectos fundacionales de las etapas

iniciales, reafirman la importancia de abordar las concepciones de los docentes, de tal forma de hacer explícitos aquéllos aspectos subjetivos que condicionan sus prácticas, proyectando el cambio en sus concepciones y posibilitando la promoción de interacciones que promuevan el aprendizaje y el desarrollo en etapas posteriores del proceso de escolarización.

En virtud de lo anterior la pregunta que rige la presente investigación es la siguiente: ¿Cuáles son las concepciones de interacción social que los docentes de primer año de Enseñanza Básica asocian al aprendizaje y desarrollo? La respuesta a esta pregunta pretende conocer lo que docentes conciben respecto a cuestiones tales como: ¿quiénes interactúan cuando se aprende?, ¿cuáles son las características de sus participantes?, ¿cuáles son las formas posibles de interactuar? ¿para qué interactúa?; para facilitar el desarrollo social, moral, afectivo y cognitivo de los niños y niñas: ¿a través de qué medios se interactúa? y ¿cuándo se interactúa?

Dado que los estudios realizados sobre las creencias y concepciones del profesor han centrado su interés mayoritariamente en aquellos aspectos referidos a la enseñanza y aprendizaje, los resultados del presente estudio permiten ampliar la mirada de los hallazgos ya existentes, reconociendo la importancia de abordar aquello que los docentes refieren respecto a la interacción social. El estudio adquiere relevancia en la medida en que se enfoca en el análisis de la interacción social, desde el reconocimiento del rol que diversos autores le han atribuido en los procesos de aprendizaje y desarrollo y desde el abordaje de aquellos aspectos subjetivos que impactan las prácticas educativas y configuran un currículum oculto que complejiza la implementación de las innovaciones propuestas, especialmente en consideración de la rigidez que caracteriza a los aspectos implícito, de difícil acceso a la conciencia.

Respecto a este punto, resulta importante el uso de los resultados para la elaboración de futuras intervenciones orientadas hacia el análisis de las prácticas, hacia el mejoramiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, cabe destacar la importancia de generar espacios de reflexión que permitan repensar aquellos aspectos que condicionan las prácticas educativas, por tanto, este análisis permite contar con información relevante para apoyar las capacidades y espacios reflexivos que transforman las creencias docentes en saberes profesionales. Estos

espacios de reflexión no sólo facilitan la elaboración de comprensiones más sensibles y democráticas sobre las experiencias educativas, sino que también ayudan a abordar, desde la perspectiva de los docentes, el complejo vínculo entre contexto político y escuela, relevando la palabra del profesorado e instalándola en el debate público de la educación.

III. Antecedentes Conceptuales y Empíricos

1. Enfoque epistemológico

En la actualidad, los planteamientos derivados de la epistemología constructivista han tenido una fuerte y masiva aceptación en educación, motivo por el cual al hablar de educación inevitablemente se remite al constructivismo y a sus principales paradigmas (Ordoñez, 2004; Pérez, Mateos, Scheuer & Martín, 2006). Al respecto, es importante señalar que las diversas posturas epistemológicas no son concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, pero la manera en que éstas conciben el conocimiento, al sujeto y a su relación con el mundo, influye en los procesos, estrategias y decisiones que cada uno de los actores toman para aprender y enseñar (Pérez et al., 2006). Dentro del constructivismo es posible reconocer la existencia de diversos enfoques entre los cuales se encuentra el constructivismo sociocultural (Serrano & Pons, 2011) el cual considera que la actividad intersubjetiva mediada es un componente ineludible para explicar el aprendizaje y el desarrollo humano (Baquero, 2009).

Desde el enfoque sociocultural, se propone que el aprendizaje es un proceso que se realiza tanto de forma intraindividual como interindividual (Vygostki, 1978; Basto & López, 2010) y en estrecha vinculación con las posibilidades que los sujetos tienen de participar de un mundo social en el que el lenguaje, la interacción y la cognición se entremezclan (Piaget, 1977; Vygostki, 1978; Bruner, 1987). En este contexto, enseñar supone una relación dialéctica cuyo objetivo fundamental es la formación y el desarrollo del ser humano en consideración de su complejidad y pertenencia al mundo social (Piaget, 1977; Vygostki, 1978; Bruner, 1987; Molina, 2006). El constructivismo por tanto, obliga a concentrar la mirada en la forma en que los participantes se relacionan a través de diversas herramientas y medios, comprendiendo que el aprendizaje y el desarrollo ocurre *entre* las personas y *en relación* con su medio social (Ordoñez 2004).

El enfoque sociocultural reconoce la base dialéctica de los procesos de aprendizaje y desarrollo y sostiene que los sujetos intervienen activamente en su propia formación, siendo la interacción el principal medio a través del cual logran construir conocimiento acerca del mundo, de los otros y de sí mismos (Baquero, 2009). Por tanto, el desarrollo humano tiene una naturaleza tanto colectiva como individual ya que los encuentros sociales promueven procesos individuales y

privados que derivan en desarrollo (Fernández y Melero, 1995). A partir de este enfoque, cabe preguntarse por el papel de la educación en el desarrollo humano, ya que esta perspectiva comprende que el sujeto que se educa y aprende, es un sujeto que participa activamente en las interacciones que establece con otros y es un sujeto que cumple un rol protagónico en la construcción del conocimiento y de sí mismo (Serrano y Pons, 2011). Junto con ello, es importante destacar que diversos son los autores que aseguran que el objetivo último de la educación es el desarrollo del individuo como sujeto, es decir, la construcción de su individuación, la configuración y formación del *Ser*. (Piaget, 1977; Vygostki, 1978; Bruner, 1987; Waddington, 1975; Lorenz, 1985; Molina, 2006). Por tanto, la educación es comprendida como la herramienta constitutiva de lo humano sustentada sobre la *relación entre interacción social, aprendizaje y desarrollo* (Bruner, 1987; Waddington, 1975; Lorenz, 1985; Molina, 2006).

2. Interacción, aprendizaje y procesos de desarrollo.

Tal como se planteó anteriormente, el enfoque sociocultural pone de manifiesto la importancia de centrar la mirada en la interacción social en estrecha vinculación con el aprendizaje y los procesos de desarrollo. Según Molina (2006) la comprensión de la educación escolar depende de la comprensión del fenómeno educativo en términos generales, en este sentido asegura que la naturaleza de los procesos educativos supone la articulación de los siguientes cuatro procesos: la evolución cultural de la especie, la acción institucional de la enseñanza, los aprendizajes y el desarrollo de los individuos. Por tanto, la educación no puede ser pensada en una dicotomía entre la enseñanza y el aprendizaje, sino que debe considerarse como un proceso en el que están involucradas múltiples relaciones, por ejemplo entre evolución cultural y enseñanza, entre evolución cultural y aprendizaje, entre aprendizaje y desarrollo y entre enseñanza y aprendizaje. Desde este planteamiento, el autor valora como un error reducir la educación sólo a la dinámica entre enseñanza y aprendizaje, así como también, pasar de una “educación centrada en la enseñanza” a una “educación centrada en el aprendizaje”, asegurando que la consecuencia más importante es la invisibilidad de la relación entre aprendizaje y desarrollo y la imposibilidad de vislumbrar que la educación y la enseñanza tengan vinculación con el aprendizaje y este a su vez, con el desarrollo. En otras palabras, el desarrollo de los individuos es un proceso sustentado en la mediación de aprendizajes, muchos de los cuales han sido a su vez mediados por acciones de

enseñanza en el marco de la experiencia de tipo instruccional. En este sentido, el desarrollo es fundamentalmente resultado de los procesos de aprendizaje que el individuo realiza a partir de su experiencia, por tanto, lo verdaderamente formativo es el aprovechamiento de las experiencias de intercambio con otro (Molina, 2006). Al respecto, es importante destacar los argumentos de Piaget (1975) y Vygotski (1978) los que, a pesar de sus diferencias, distinguen al aprendizaje y al desarrollo como procesos distintos pero relacionados entre sí y para ambos el aprendizaje y el desarrollo están directamente vinculados a las posibilidades de interacción con el mundo social.

Desde el punto de vista epistemológico, es importante destacar que para Piaget (1972) el desarrollo es un proceso y como tal debe ser estudiado en su devenir histórico. La forma de estudiarlo es a través de la epistemología genética, definida como la disciplina que estudia los mecanismos y procesos mediante los cuales se pasa de los estados de menos conocimiento a los estados de conocimientos más avanzados. Para comprender esta transición, Piaget hace una distinción entre aprendizaje y desarrollo considerándolos dos procesos diferentes, pero interdependientes entre sí. Para este autor, el aprendizaje se define como adquisiciones exógenas que asisten al desarrollo sólo en el caso de que su novedad represente un desequilibrio que dé lugar a una reconstrucción interna. A su vez, el desarrollo lo entiende como un proceso de construcción de formas endógenas emergente de las autorregulaciones internas del individuo, este desarrollo es una sucesión de estadios caracterizados por estructuras cognitivas, cada una de las cuales surge de la precedente, la integra y prepara la siguiente (Fernández y Melero, 1995). La construcción del conocimiento considera la interacción entre ambos procesos, desde esta perspectiva, el aprendizaje debe ser promovido y comprendido desde las competencias cognitivas de cada estadio de desarrollo, motivo por el cual la experiencia o la instrucción no son suficientes para explicar por sí mismas la construcción de dicho conocimiento. Así mismo, considera que la herencia y la maduración tampoco lo son, éstas sólo determinan zonas de posibilidades e imposibilidades, pero requieren aportación de la experiencia y de la interacción para alcanzar, gradualmente, mayores niveles de complejidad cognitiva (Molina, 2006).

El desarrollo es explicado a través de la maduración, la experiencia con los objetos, la experiencia con los otros y la equilibración, siendo esta última uno de los factores fundamentales y esenciales de la teoría de Piaget. La equilibración es un factor interno, un proceso de

autorregulación consistente en mecanismos de regulación interna que compensa activamente las perturbaciones provenientes del medio (Coll y Martí, 2001). Estos mecanismos varían en el transcurso del desarrollo y avanzan desde mecanismo que permiten regulaciones puntuales (operaciones concretas) hasta mecanismos que permiten compensar un número creciente de perturbaciones incluso anticiparse y compensar perturbaciones posibles (operaciones formales) (Piaget, 1972).

En base a los puntos expuestos, la relación que establece el autor entre aprendizaje y desarrollo puede resumirse en la afirmación siguiente: *“para aprender una estructura lógica, es necesario activar otras estructuras lógicas”* (Piaget, 1972). Por lo tanto, el aprendizaje va al “remolque” del desarrollo ya que el aprendizaje requiere, como una condición previa un cierto nivel de desarrollo intelectual. En este sentido, Piaget asegura que todo el proceso de desarrollo del intelecto humano depende tanto de factores hereditarios, (procesos biológico maduracionales), como de factores de transmisión o de interacción social. El aprendizaje es por tanto, una condición formadora no suficiente por sí misma, pero necesaria para el desarrollo mental. Esto implica que la instrucción no impone procesos en el individuo, pero sí desencadena ciertos procesos determinados por el propio sujeto (Molina, 2006).

Por su parte, Vygotski (1978) le otorga un importante énfasis a la influencia del contexto sociocultural en el desarrollo humano. Sus argumentos se sustentan sobre la base del concepto de *“zona de desarrollo próximo”* definido como:

“la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz” (Vygotski, 1978, p. 133).

En este sentido y en palabras del autor *“el aprendizaje humano presupone una naturaleza social específica y un proceso, mediante el cual los niños acceden a la vida intelectual de aquellos que les rodean”* (Vygotski, 1978, p. 136). El autor asegura además, que un buen aprendizaje es aquél que promueve el avance por la Zona de Desarrollo Próximo, es decir, es aquél proceso de instrucción e interacción que:

“(...) resulta en desarrollo mental y pone en movimiento una variedad de procesos de desarrollo que serían imposibles separados del aprendizaje. Por consiguiente, el aprendizaje es un aspecto necesario y universal del proceso de desarrollo de funciones psicológicas específicamente humanas, culturalmente organizadas” (Molina, 2006, p. 84).

Los planteamientos de Vygostki proporcionan a los psicólogos y educadores una herramienta para comprender el curso del desarrollo de una manera distinta a las existentes hasta ese momento ya que amplía la mirada hacia las potencialidades del niño y considera que el desarrollo mental no sólo se relaciona con las habilidades y destrezas ya desarrolladas, sino que también con lo que el niño puede desarrollar y hacer en un futuro próximo. En otras palabras, para dar cuenta del desarrollo mental es fundamental mirar prospectivamente e incluir las habilidades *en proceso* y el potencial que puede desarrollar a través del aprendizaje. A juicio del autor, sin la consideración de estos aspectos es inviable dar cuenta del desarrollo mental de los seres humanos.

Molina (2006), ha realizado un análisis de los paradigmas y principales postulados de Vygostky y Piaget y postula que si bien existen diferencias, es posible plantear que las ideas que sustentan sus teorías también gozan de grandes puntos de encuentro y coherencia entre ellas. Al respecto, el autor señala que ambos, tanto Piaget como Vygostki, comparten la misma **concepción de educación**, entendiéndola como una herramienta esencial para la constitución psíquica del ser humano, en tanto individuo. Para ambos autores hablar de educación es constatar el rol indispensable de los factores sociales en la formación del sujeto. Es así como Piaget propone lo siguiente:

“Decir que toda persona humana tiene derecho a la educación (...) es pues afirmar que el individuo no podrá adquirir sus estructuras mentales más esenciales sin una aportación exterior que exige un cierto ambiente social de formación y que, a todos los niveles (desde los más elementales a los más elevados), el factor social o educativo constituye una condición de desarrollo” (Piaget, 1972, p.17).

Además ambos autores, afirman que en este proceso de constitución humana el **sujeto tiene un rol esencialmente activo**. De esta manera, es posible plantear que desde la perspectiva de Piaget

“el individuo humano es un ser que –activamente- conquista y asimila su entorno sobre la base de sus propios procesos internos (...) el sujeto selecciona, elige y asimila aquello que le es significativo” (Molina, 2006, p.83). En el mismo sentido, Vygotsky postula que *“el desarrollo de las funciones psicológicas superiores es (...) el resultado de la apropiación por parte del individuo humano de los diversos elementos de la vida cultural e intelectual, en especial de los signos del lenguaje”* (Molina, 2006, p. 83).

Al respecto, Lacasa, Martín y Herranz (1995) aseguran que el desarrollo y el aprendizaje mantienen una relación de mutua influencia en la que los procesos de instrucción e interacción adquieren especial relevancia para explicar la construcción del pensamiento y de las funciones cognitivas complejas. Lo anterior, concuerda con los planteamiento de Piaget en relación a que **el conocimiento solo se construye en situaciones sociales** siendo el conflicto cognitivo el mecanismo decisivo a través del cual se reestructura el pensamiento. Según Vygotski:

Piaget ha “demostrado que el razonamiento se da en un grupo de niños como argumento para probar el propio punto de vista, antes de convertirse en una actividad interna... el niño comienza a percibir y a examinar la base de sus pensamientos... el lenguaje interno y el pensamiento reflexivo surgen de la interacción entre el niño y las personas de su entorno” (Vygotski, 1978, p. 138).

En último término, cabe destacar la interpretación que ambos autores le otorgan al concepto de **“remolque”**. Según la perspectiva teórica de Piaget, es el aprendizaje el que va al remolque del desarrollo, siendo el desarrollo el que condiciona los aprendizajes. Por el contrario Vygotski, asegura que es el desarrollo que va al remolque del aprendizaje. Pese a esta diferencia, los autores postulan que esta relación no implica un simple seguimiento desde atrás, sino que *“se trata más bien de relaciones dinámicas altamente complejas entre los procesos de desarrollo y aprendizajes que no pueden ser comprendidas por una formulación hipotética rígida”* (Molina, 2006, p. 85).

2.1. Intersubjetividad e interacción social

Tal como se ha planteado en el apartado anterior, tanto para Piaget como para Vygostki, el aprendizaje y el desarrollo tienen su origen en la interacción social, y más específicamente, lo que ocurre *en* el encuentro con otros es *intersubjetividad*. Desde este principio, Piaget (1977) propone que el desarrollo tiene su origen en la interacción social ya que éstas ponen en marcha la discusión y puntos de vista diferentes respecto a un determinado asunto intelectual o moral, dicha discusión le permite al niño reconocer la presencia de una perspectiva diferente que puede no encajar fácilmente dentro de sus perspectivas ya existentes. En este sentido, la interacción social se constituye en una instancia en la cual los niños discuten sus proposiciones, siendo estas discusiones una fuente de conflicto cognitivo.

El autor plantea que la reestructuración cognitiva, sólo es posible cuando se entra en desacuerdo con otros ya que cuando un individuo interactúa con el medio social, se produce un conflicto cognitivo que causa un desequilibrio interno que altera los esquemas. El equilibrio, por tanto, se reestablece en un nivel superior a través de la equilibración, y más específicamente a través de dos mecanismos: la asimilación y la acomodación. Al respecto, Piaget asegura lo siguiente:

“El proceso de construcción del conocimiento es un proceso fundamentalmente interno e individual, basado en el proceso de equilibración, la influencia del medio sólo puede favorecer o dificultar el curso de dicho proceso. En este sentido, el diálogo se establece entre sujeto y objeto, la mediación social no constituye un factor determinante, ya que la construcción de estructuras intelectuales progresivamente más potentes, obedece en último término, a una necesidad interna de la mente” (Coll y Gómez, 1994, p. 3).

Por tanto, para Piaget (1972) el proceso de desarrollo intelectual supone la evolución de funciones autorregulatorias crecientes en complejidad las que permiten la significación de las perturbaciones gatilladas por el debate y la discusión con otro.

Por su parte, Vygostki (1978) señala que *“la interacción es concebida como el medio mediante el cual el niño llega a familiarizarse con las herramientas intelectuales de la sociedad”* (Fernández y Melero, 1995, p. 224) por tanto, es considerada como una relación de intersubjetividad en la

cual una tarea es comprendida en colaboración con alguien que conoce esas herramientas mejor que el propio niño (Wertsch, 1984). Para el autor la interacción social tiene un rol preponderante en el desarrollo ya que las propiedades de los procesos sociales no son simplemente una transferencia desde lo externo hacia lo interno, sino que implica una transformación activa que convierte los aprendizajes de la interacción en algo cualitativamente nuevo (Fernández y Melero, 1995). Por tanto, desde su perspectiva el desarrollo no puede explicarse desde el dominio de una herramienta cultural, de carácter aditivo, sino que debe comprenderse desde la reorganización de la vida psicológica del sujeto como producto de su participación en situaciones sociales específicas (Baquero, 1997). Para explicar esta transformación, Vygotski (1987) recurre al concepto de “mediación” según el cual, lo que es social no se convierte directamente en individual, ya que la internalización de las herramientas culturales implica la reconstrucción de la actividad psicológica. Esta reconstrucción se realiza sobre la base de las operaciones con signos, de esta forma el lenguaje externo, se internaliza para convertirse en la base del lenguaje interno (Vygostki, 1987). En relación a este punto Baquero (1997), afirma que el lenguaje de la interacción parece orientado hacia otro, pero su poderoso efecto en la constitución psicológica y el desarrollo cognitivo radica en su propiedad de poder orientarse a su vez hacia el propio sujeto, lo que da cuenta del carácter intersubjetivo e intrasubjetivo de la interacción social. En este mismo sentido Mercer (1996), asegura que el lenguaje más que la representación del pensamiento, es un *modo social de pensar*, un instrumento psicológico que posibilita comprender la experiencia social y los encuentros con otros.

En relación a estos planteamientos, es importante puntualizar que, a pesar de sus acuerdos, es posible también distinguir que la noción de intersubjetividad adquiere distintas características desde ambos autores. Piaget (1972) asegura que la intersubjetividad favorece al desarrollo en la medida en que se constituye en una comprensión cooperativa en la cual el debate y el intercambio de perspectivas diferentes son cruciales en la promoción del desarrollo, es decir, la interacción social es más influyente cuando los niños comparten ideas sobre la lógica de las tareas y reflexionan acerca del razonamiento del interlocutor, centrándose en las estrategias para manejar el problema más que en las acciones específicas para resolverlo. Desde la perspectiva de Vygostki (1978) la intersubjetividad se centra en la noción de co-construcción de soluciones en el curso de la coordinación social. Por tanto, una diferencia en los puntos de vista de los

participantes se considera valiosa pero menos beneficiosa que el intento de coordinar acciones y de co-construir hipótesis para llegar a una solución conjunta a través regulación interpsicológica (Fernández y Melero, 1995). Según Lacasa, Martín y Herranz (2010), cuando una tarea se realiza conjuntamente los niños pueden estructurarla entre los dos, creando entre ellos una meta común. Incluso en situaciones de interacción escolar esa meta puede ser propuesta por el adulto y los niños habrán de re-definirla conjuntamente y buscar entre todos las submetas para lograrla. En este sentido, las actividades grupales en torno a una tarea, permiten a los niños desarrollar sus habilidades cognitivas ya que en el proceso de resolver los problemas asignados se relaciona con actividades en las que crean, revisan, inspeccionan, cuestionan, elaboran y controlan sus hipótesis, premisas, argumentos y soluciones al problema de manera conjunta. Además, la verbalización y el intercambio lingüístico que se establece en las actividades colaborativas permiten al niño autorregular su propia actividad.

Desde los argumentos expuestos, se propone que la teoría de Piaget y Vygotski ponen en el centro del aprendizaje y el desarrollo a la intersubjetividad, es decir, aquello que sucede en la interacción social que posibilita una comprensión conjunta de un problema, contemplando los diferentes puntos de vista y diversas formas posibles de resolverlo (Fernández y Melero, 1995)

2.2. Edad e interacción social

Fernández y Melero (1995) también han descrito algunas diferencias respecto de los efectos de la edad sobre la interacción, en este sentido explican hasta qué punto los efectos de la interacción social se ven limitados por la edad de sus participantes. Algunas investigaciones refieren que el beneficio es limitado cuando tienen lugar entre preescolares debido a que éstos tienden a proporcionar menos explicaciones verbales que los niños mayores y se limitan a realizar demostraciones más que a discutir lógicamente y razonar en relación a las estrategias de resolución de un problema específico (Azmitia y Permutte, 1989). En este mismo sentido, Piaget (1977) argumenta que los efectos de la interacción social comienzan a identificarse sólo cuando los niños son capaces de defender sus propios puntos de vista y reconocer los de la otra persona, esto es posible conforme disminuye el egocentrismo a lo largo de la etapa preoperacional. Por su parte, Vygotski (1978) señala que los niños pueden beneficiarse de la interacción social en todo

momento ya que el aprendizaje y el desarrollo puede darse a través de la interacción con alguien más preparado para resolver la tarea; y si bien la argumentación y la discusión aportan al aprendizaje, lo esencial para el autor es la capacidad de coordinar acciones y co-construir hipótesis y soluciones de manera conjunta. Fernández y Melero (1995) concluyen que aun cuando es posible identificar algunos beneficios de la interacción social en los niños pequeños y preescolares, los resultados con los preescolares son más ambiguos que los obtenidos con niños mayores. Por tanto, tal como plantea Piaget, pareciera ser que los niños en etapas posteriores se benefician más de la interacción social debido a su mayor capacidad de acceder al mundo psíquico de los otros y de sí mismo.

2.3. Relación entre los participantes de la interacción

En relación a este punto, Piaget, a diferencia de Vygostki, argumentaba que un par es un interlocutor más eficaz, debido a que el adulto introduce una estructura asimétrica de intercambio que le da el poder de definir el objeto de interacción, los criterios de reflexión y comprensión, así como también, las posibles formas de resolver la tarea. Por tanto, el niño es dirigido hacia el tipo de respuestas que se esperan de él en situaciones específicas, e incluso puede entrar en una especie de juego orientado a descifrar las respuestas que el adulto espera recibir (Lacasa et al., 2010).

Tal como se planteó anteriormente, para Vygotski, el desarrollo supone una relación entre personas con capacidades distintas, por tanto requiere que uno de ellos tenga un mayor manejo de las herramientas culturales. El concepto vygotkiano de *Zona del desarrollo próximo (ZDP)*, comprende, un traspaso progresivo del control en las actividades, en este sentido, las situaciones interactivas se entienden como contextos de actividad conjunta en los que los participantes tienen diferente responsabilidad, debido a que sus diferentes grados de experticia en relación a la tarea propuesta. Específicamente, en la interacción entre niños y adultos, ocurre un traspaso de la responsabilidad desde el adulto al niño en función de los cambios que el adulto percibe en las capacidades de los niños para resolver el problema planteado y en función del posible tránsito desde su nivel de desarrollo real hacia su desarrollo potencial. Lacasa et al. (2010) refieren algunos estudios realizados desde la línea Vygostkiana, los cuales establecieron contrastes entre

los efectos de una interacción con tutores, niños y adultos. Los resultados de dichos estudios indican que los efectos de los tutores adultos son cualitativamente distintos a los efectos de los tutores niños. Los adultos generan un mayor número de conductas de autorregulación que los tutores pares, además lograban que compartieran con ellos las representaciones de la situación de interacción, facilitaban un mayor nivel de participación y la asistencia entregada era más flexible que la entregada por los tutores niños. Estos hallazgos respaldan los planteamientos de Vygostki respecto de que los adultos aparecen como compañeros más capaces que los niños, cuando se trata de traspasar el control en la tarea y facilitar la resolución independiente.

Según Rogoff, Mistry, Goncu y Mosier (1993), el traspaso de control de la tarea por parte del adulto hacia el niño, se relaciona con el concepto de “*participación guiada*” la que se produce cuando el adulto contribuye a estructurar la tarea hasta que el niño es capaz de realizarla de forma independiente. La estructuración de la tarea supone facilitar el compromiso del niño con la actividad que realiza y orientar los pasos que deben llevar a cabo para lograr el desarrollo de la tarea. En este proceso el adulto debe realizar ajustes en el modo en el que entrega las ayudas, y para ello, debe ser sensible a las necesidades de los participantes de la interacción.

Wertsch (1989) con el fin de dar cuenta de la relación entre los participantes de la interacción social, pone énfasis en las formas en las que se desarrolla la comunicación entre ellos, distinguiendo dos escenarios posibles: simétricos y asimétricos. En el primero de ellos, los participantes de la interacción, aun cuando puedan existir diferencias individuales, comprenden las características de la tarea y entienden que ambos tienen los mismos derechos y responsabilidades al planificar y desarrollar la actividad. Los escenarios asimétricos son más frecuentes en el caso de la interacción del niño con un adulto. En ellos uno o los dos participantes asumen que sólo uno de ellos tiene la capacidad de definir las acciones y de regular la actividad conjunta para alcanzar el objetivo. Cabe señalar, que si bien la comunicación asimétrica es más frecuente en el caso de la relación entre participantes de edades diferentes, también puede darse entre niños de edades similares dado que la interacción de pares no asegura que sus participantes cuenten siempre con un mismo dominio de la tarea y un control similar del proceso para su desarrollo (Lacasa et al., 1995). Al respecto, Lacasa et al. (1995) aseguran que:

“Cuando los niños de la misma edad se relacionan con sus compañeros las situaciones interactivas que parecen tener un papel más importante son aquellas en las que existen entre ellos relaciones simétricas, es decir, todos los niños que componen el grupo han asumido responsabilidades similares en la resolución de la tarea y, además, han llegado a establecer un significado compartido de la situación...son precisamente estos escenarios los que, en términos generales, parecen asociarse con más claridad a respuestas que suponen un mayor nivel de autorregulación” (p. 91).

Sin embargo, es importante enfatizar que a juicio de los mismos autores, las relaciones simétricas entre pares no se producen de manera espontánea, sino que el adulto tiene un rol preponderante en la frecuencia en que estos escenarios interactivos aparecen, en el tipo de tarea a la que los niños se enfrentan y, por sobre todo el nivel de dificultad, ya que la familiaridad de los niños con la tarea es decisiva para explicar el papel de la interacción, debido a la posibilidad o dificultad de realizarla independientemente y al grado de ayuda que requieran para ello (Lascasa et al., 1995). Además, los adultos influyen en el número de participantes de la interacción, aun cuando aseguran que desde su perspectiva no es posible establecer un número que asegure la calidad de la interacción, la cantidad de participantes favorece distintos tipos de encuentros entre sus participantes dando eventualmente origen a distintos tipos de experiencias de aprendizaje (Lascasa et al., 1995).

2.4. Diferencias en las destrezas entre iguales.

Para Piaget (1972) la interacción que facilita el aprendizaje y el desarrollo es la interacción entre iguales, es decir niños de la misma edad en comunicación simétrica con sus pares. Sin embargo, pese a esta condición de igualdad, plantea que en esta interacción necesariamente debe haber una diferencia de puntos de vista acerca de las tareas que se presentan (Fernández y Melero, 1995). Para apoyar esta postura, los investigadores neopiagetanos han demostrado que se produce desarrollo al intencionar encuentros entre un niño no conversador con un “*conversador*” debido a que un niño “*no conversador*” consigue acceder e involucrarse a las conversaciones acerca de un problema por ser puesto en un encuentro social con un “*conversador*”. A juicio de Fernández y Melero (1995) esta relación debe considerarse como una relación entre un experto y un

principiante. En esta misma línea, Damon (1984) sugirió hacer una distinción entre el trabajo “*en tutorías*” y “*en colaboración*”, aludiendo a pueden facilitar diferentes tipos de aprendizaje. De esta forma, Damon (1984) sugirió que la *tutoría* entre iguales puede resultar muy exitosa cuando un niño sabe más sobre algo que otro y cuando la información o las habilidades se refieren a algo que los niños comprenden básicamente pero que necesitan profundizar, mientras que la *colaboración* entre pares favorece el aprendizaje de nuevos contenidos, el desarrollo de ideas nuevas y más complejas, ya que motiva a los niños a enfrentar desafíos intelectuales a través del encuentro con sus pares y en un intercambio libre de ideas y de retroalimentación recíproca entre iguales que se respetan mutuamente. Por tanto, los logros intelectuales facilitados por la colaboración, resulta beneficiosos cuando se busca ampliar los límites de las habilidades mentales del niño. Desde su perspectiva Damon (1984) sugiere una reconciliación entre los planteamientos de Vygotski y Piaget en lo que se refiere a las diferencias en las destrezas de los participantes de la interacción, ya que a su juicio el encuentro de niños con diferentes o iguales niveles de destreza pueden facilitar aprendizaje de manera diferencial dependiendo de los objetivos de aprendizajes propuestos (Lascasa et al., 1995). Además, Lascasa et al. (1995) sugieren que aun cuando los participantes posean el mismo nivel de competencia, no necesariamente tienen el mismo punto de vista, por tanto han de aportar preguntas, discusiones y soluciones diferentes al problema planteado (Lacasa at al., 1995).

En síntesis, la interacción tiene el potencial de desencadenar o frenar procesos de discusión que pueden llevar a sus participantes a construir de manera conjunta explicaciones más elaboradas y a explorar distintas posibilidades que individualmente no pueden construir. Lascasa et al. (1995) aseguran que la autorregulación en la resolución de un problema, está estrechamente relacionada con el grado de implicación con los demás, es decir, con las relaciones de sentido y significado al interactuar con otros, por tanto la autorregulación surge de la co-regulación con sus pares. De esta forma Olave y Villarreal (2014), aseguran que “*si la discusión con los pares lleva a un aprendizaje es porque se exploran diferentes interpretaciones y se llegan a escuchar y exponer puntos de vista divergentes (...) hacer preguntas, negociar, proponer ideas, pedir explicaciones y exigir soluciones explicables, justificadas y consensuadas*” (p. 395)

3. Escolarización y procesos de desarrollo.

En coherencia con los argumentos de los autores revisados hasta ahora, Baquero (2009) reconoce el papel de la interacción social sobre el aprendizaje y el desarrollo. Al respecto, señala que *“la explicación del aprendizaje y el desarrollo, tanto en contextos cotidianos como escolares reclama atender a la naturaleza específica de las prácticas de crianza o escolarización”* (p.266). Cabe señalar que este autor, al igual como lo señala Molina (2006) distingue entre prácticas educativas y prácticas escolares, aludiendo que las primeras suponen educación en contextos cotidianos ajenos al contexto escolar y que las prácticas escolares, de mayor especificidad, cumplen un papel decisivo en el surgimiento de otros instrumentos de mediación y en la promoción de escenarios concretos para el desarrollo de actividades interpsicológicas (Baquero, 1997). En relación a estas últimas, afirma que el desarrollo adquiere una dirección particular en la educación escolar ya que en el marco de las prácticas educativas institucionalizadas, la interacción social adquiere formas más complejas propiciando el desarrollo a través de formas específicas de actividad cultural, como las de modelar, problematizar, imitar, cuestionar, etc. En relación a este punto, señala lo siguiente:

“El desarrollo y el aprendizaje de los sujetos pueden entenderse como variaciones en las formas de comprensión y participación en las situaciones en las que los sujetos están implicados. El desarrollo se pondera como acceso a modos de comprensión y a formas de participación diferentes y novedosas” (Baquero, 2006, p. 45).

Según Baquero (2006), el espacio escolar, se constituye como un espacio que promueve formas de aprendizaje y desarrollo que suponen una ruptura con el espacio cotidiano, en este sentido el espacio escolar es un lugar culturalmente creado con fines específicos. Por tanto, el inicio de la educación escolar implica el ingreso a un modo de interacción particular, en el que se espera que el uso de instrumentos de mediación complejos e intencionados, favorezca el aprendizaje y reoriente la dirección del desarrollo de los sujetos que en él participan (Baquero, 2006). Esto implica que el *“inicio de la educación escolar supone también, el desarrollo de funciones psicológicas diferenciadas como producto de la implicación de los niños en prácticas sociales/pedagógicas específicas”* (Baquero, 2009, p. 267), tal es el caso de los procesos

psicológicos superiores como el dominio de la lectoescritura y el desarrollo de los conceptos científicos a los cuales refiere Vygostki (1978). Las prácticas escolares por tanto, plantean la necesidad de responder a una alta demanda de trabajo cognitivo, lo que a su vez implica, reconocer que algunas funciones psicológicas se desarrollan sólo participando de las situaciones de aprendizaje que la escuela ofrece (Baquero, 2006). Lo anterior, permite cuestionar la comprensión del concepto de educabilidad, el que tradicionalmente se ha comprendido como “*capacidad de aprender*” y al cual se recurre frecuentemente para dar cuenta de los aciertos o fracasos de la escuela. Para el enfoque sociocultural, la educabilidad versa más en torno a una propiedad de las situaciones educativas escolares, más que en torno a una propiedad particular que poseen los individuos. Por tanto, el sujeto educable es comprendido como “*componiendo, con su singularidad, una situación (...) y la educabilidad se revela como una propiedad situacional y subjetiva a la vez*” (Baquero, 2009, p. 275). Por tanto, la gestión de la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo deben apuntar hacia la gestión de esa situación más que a la tan demandada atención de las características personales, comprendiendo que la naturaleza de los procesos de escolarización, desarrollo y aprendizajes que se producen en la escuela, son de naturaleza social (Baquero, 2006). Lo anterior supone un profundo cambio en la explicación del desarrollo y el rol de las prácticas escolares, desplazando la mirada desde el sujeto hacia la situación en la que está implicado, en la cual adquiere especial relevancia la actividad intersubjetiva mediada y la imposibilidad de escindir los procesos de aprendizaje y desarrollo de los procesos escolares (Baquero, 2006).

En relación a los argumentos anteriormente expuestos, cabe señalar que las situaciones educativas son capaces de generar condiciones facilitadoras de aprendizaje y desarrollo, sin embargo, también es posible que algunas de las características del formato escolar actual se constituyan en obstaculizadoras de dichos procesos. La educación actual, ha regulado los tiempos y los espacios para los aprendizajes, existen tiempos demarcados y establecidos en años o ciclos escolares. Además, tiene un carácter simultáneo en el que un docente enseña al mismo tiempo a un grupo de estudiantes, lo que limita la posibilidad de diseñar prácticas educativas que atiendan a las situaciones de interacción requerida para el aprendizaje. Por último, se destaca su carácter graduado, según el cual los estudiantes serán promovidos siempre y cuando hayan reunido un mínimo de logro académico, si este mínimo no es alcanzado la escuela obliga “*repetir*” el nivel

cursado bajo el supuesto que la sola repetición de lo antes realizado puede promover los aprendizaje y los desarrollos no logrados con anterioridad, asumiendo también que la maduración y el paso del tiempo hará lo que la institución escolar no ha logrado hasta ese momento. *“Existen por tanto, formas de regulación de espacios, tiempos y modos de trabajo, más una expectativa de progreso homogéneo y asociado a la edad”* (Baquero, 2009, p. 276). Dado lo anterior, las prácticas escolares promueven formas específicas de desarrollo psicológico, formas situadas en prácticas sociales propias del ingreso al mundo escolar que suponen la interacción en condiciones situacionales específicas que pueden configurar tanto un conjunto de facilitadores como obstaculizadores del aprendizaje y el desarrollo.

4. Rol del docente en las interacciones sociales educativas.

Desde la perspectiva de Freire (2008) las prácticas escolares suponen una acción dialógica que se traduce en colaboración, unión, organización. Por tanto, no pueden ser entendidas sólo a partir del profesor o solamente a partir del estudiante. En este sentido, el aprendizaje necesariamente implica la problematización del contenido entre el educador y el educando, donde la comunicación dialogada, juega un papel fundamental, debido a que en ese encuentro ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y ambos se hacen simultáneamente educadores y educandos (Freire, 2008). Se propone, entonces, que el ejercicio educativo es fundamentalmente formador y que el rol del educador supone la promoción de espacios de interacción que faciliten el aprendizaje y el desarrollo de sus estudiantes, siendo siempre respetuoso de la autonomía del ser del educando. Según Ordoñez (2004) las teorías constructivistas de Piaget y de Vygostki proporcionan argumentos para comprender que el aprendizaje y el desarrollo ocurren de manera permanente en la cotidianidad de la interacción con otros y obligan a los pedagogos a imaginar la existencia de una variedad de metodologías y contextos de aprendizajes, tanto dentro del aula como fuera de ella. Al respecto Ordoñez (2004) señala lo siguiente:

“(…) el constructivismo, al comprender el aprendizaje vinculado a la acción social, puede ayudarnos a crear ambientes que favorezcan procesos diferentes a los que hemos imaginado hasta ahora desde los ámbitos educativos. Nos obliga a concentrarnos ya no en lo que nosotros como maestros debemos hacer para que aprendan nuestros alumnos ni

en lo que debemos “poner a hacer” a los alumnos, sino en las formas cómo debemos relacionarnos los protagonistas entre nosotros, con otros participantes y con multitud de medios y herramientas, en un proceso paulatino de comprensión en la acción pedagógica” (p. 8-9).

Según la misma autora, los desafíos más importantes de la práctica pedagógica actual son aquéllos relacionados con la comprensión de qué es y cómo ocurre el aprendizaje y el desarrollo. En este sentido, los educadores deberán comprender y favorecer las formas de interacción que sus estudiantes establecen, tanto con los adultos, como con sus pares en torno a los contenidos y recursos didácticos, configurando de manera estratégica los encuentros sociales con el fin de aprovechar al máximo los recursos y potencialidades sociocognitivas de sus estudiantes (Ordoñez, 2004). En palabras de Vygostki (1978), el docente deberá conocer tanto el nivel de desarrollo real como también el nivel de desarrollo potencial de sus estudiantes con el objetivo de planificar estrategias educativas que permitan llevar al niño a los siguientes niveles de desarrollo, vinculando las potenciales de sus estudiantes con las acciones pedagógicas que se realizan en la cotidianidad de sus prácticas. Es así como un educador debe ser un mediador de los aprendizajes, un agente que otorga progresivamente a sus estudiantes un nivel mayor de autonomía en relación a su propio aprendizaje y las tareas que se le presentan. Desde esta perspectiva, un buen profesor es quien, a través de las interacciones, transforma un problema en un desafío, convirtiéndose a sí mismo en un motor de cambio educativo cuya responsabilidad es facilitar el aprendizaje de sus estudiantes y potenciar el desarrollo de las capacidades cognitivas, afectivas y sociales de los sujetos con los que interactúa (Calvo, 2004; Tébar, 2005, Barrón, 2009; Freire, 2008; Gargallo, Sánchez, Ros & Ferreras, 2010). En coherencia con los aspectos señalados, es posible plantear que uno de los grandes desafíos, tanto de la pedagogía como de la psicología, es propiciar la integración entre teoría y práctica constructivista, entendiendo que la adopción de los principios constructivistas y la comprensión de sus postulados supone orientar las decisiones pedagógicas hacia la creación de ambientes de aprendizaje con características especiales (Ordoñez, 2004). En este sentido, surge la imperiosa necesidad de generar instancia de reflexión respecto del rol que debieran cumplir los docentes al interior de los establecimientos educacionales, ya que acordar puntos de encuentro en relación a dicho rol, es esencial para orientar las formas y los medios a través de los cuales el constructivismo logre integrarse en las prácticas cotidianas, considerando

que dicha integración, necesariamente debe materializarse tanto a nivel de aula y como fuera de ésta (Ordoñez, 2004 y Gómez, 2010).

Al respecto, diversos son los autores que afirman que la adopción de este rol se vincula con las creencias y concepciones de los docentes acerca de la enseñanza, el aprendizaje y los medios posible para alcanzar niveles superiores de desarrollo (Palacios, 1987; Pérez & Gimeno, 1988; Giroux, 1990; Latorre, 2003; Pozo et al., 2006; Grisales & González, 2009; Patiño & Rojas, 2009; Basto & López, 2010). En este sentido, se plantea que los adultos son poseedores de un conjunto de ideas evolutivo-educativas que median las interacciones que establecen en los contextos educativos (Palacios, 1987). Estas ideas refieren, principalmente, a las causas del desarrollo, los tiempos evolutivos, los valores, expectativas y actitudes, medios y procesos de aprendizaje, rol de los adultos y estrategias educativas (Palacios, 1987; Pozo et al., 2006; Patiño & Rojas, 2009; Basto & López, 2010). De Vicenzi (2009) y Basto y López (2010), proponen que gran parte de estas ideas se adquieren de forma implícita, no consciente, lo cual ayuda a comprender por qué existe un porcentaje importante de profesores que no presentan correspondencia entre su actuación y su concepción pedagógica y las razones por las cuales las prácticas pedagógicas no se ajustan, en todos los casos, a los requerimientos y expectativas de contextos educativos actuales.

Debido al papel que cumplen las creencias y concepciones en la adopción de este rol, es que en la actualidad existe una creciente sensibilidad por el actor escolar y por conocer los factores subjetivos que condicionan sus prácticas, especialmente de la figura del docente dado el importante rol que le ha sido atribuido en la mediación de los aprendizajes y la promoción del desarrollo de sus estudiantes (Ruffinelli, 2012).

5. Concepciones docentes y su influencia en la práctica educativa.

5.1. Enfoque y definición de concepciones

El abordaje de las concepciones de los docentes y estudiantes, supone una diversidad de enfoques, todos ellos parten de la premisa que éstas indican en cómo las personas enseñan y

aprenden. Pozo et al. (2006), distinguen 6 enfoques a partir de los cuales se ha investigado y teorizado acerca de las concepciones, cada una de las cuales enfatiza en distintos aspectos de las concepciones y su influencia en las prácticas educativas. De esta manera, el enfoque de la “*Teoría de la Mente*” tiene como propósito indagar, cuándo y cómo los niños comienzan a concebir el conocimiento de los demás como fruto de una mente similar a la suya y le atribuyen una naturaleza mental al conocimiento y al proceso de conocer. El enfoque de “*Creencias Epistemológicas*”, se pregunta por las distintas formas en que las personas conciben la naturaleza del conocimiento y las formas de conocer. Los estudios sobre la “*Metacognición*”, se interesa por el conocimiento de los propios procesos cognitivos y el control sobre ellos; el enfoque “*fenomenográfico*” busca analizar la manera en que las personas experimentan e interpretan el aprendizaje y la enseñanza, valorando las diferencias cualitativas y centrándose fundamentalmente en la descripción de dichas experiencias y la categorización de sus diferencias. Por último, distingue el enfoque de las *teorías implícitas*, el que a diferencia de las aproximaciones anteriores, asume que estas concepciones tienen componentes implícitos no accesibles de manera directa a la conciencia.

En relación con los enfoques mencionados, Basto y López (2010) refieren que dentro de las perspectivas constructivistas las concepciones se han abordado mayoritariamente desde el enfoque de la “*Metacognición*” y desde las “*Teorías implícitas o subjetivas*”. El presente estudio adoptará el enfoque de “*Teorías subjetivas*”, debido a que hace referencia a aquellos aspectos implícitos y explícitos de las concepciones y a la *subjetividad* subyacente a las prácticas (Castro, 2008). Desde este enfoque las representaciones implícitas son ante todo un “*saber hacer*” más que un “*saber decir*”, debido a su carácter procedimental o de conocimiento en acción o de conocimiento práctico en uso; en consecuencia, es posible plantear que las representaciones implícitas proporcionan respuestas/acciones a preguntas que no se han realizado y que con frecuencia se evitan (Pozo, 2006). Cabe señalar que la denominación de “*implícitas*”, no refiere al hecho que sean o no verbalizables, ya que pueden serlo, bajo condiciones propicias que así lo posibiliten (Rodrigo, Rodríguez y Marrero, 1993).

Comprender las concepciones desde el enfoque de las teoría implícitas supone reconocer que las concepciones son marcos interpretativos de carácter organizado, que se construyen de manera

individual a partir de experiencias adquiridas en entornos socio-culturales diversos y permiten interpretar sucesos, elaborar inferencias prácticas y planificar distintas acciones (Pozo et. al., 2006; Pozo, 2006). Klatter, Lodewijks & Aarnoutse, (2001) han definido las concepciones, como *“un conjunto de creencias interrelacionadas acerca de diferentes aspectos de la enseñanza y el aprendizaje”* (p. 485). Respecto del concepto de “creencia”, su definición es amplia, pero lo que destacan, como un consenso mínimo, es su naturaleza cognitiva. Según Fickel las creencias son *“un conjunto de potentes esquemas sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, a partir de las cuales los docentes toman decisiones conscientes y priorizadas”* (en Jiménez, 2006, p. 109). También se consignan como juicios personales que predicen formas de comportamiento y que guían los pensamientos de las personas (Pajares, 1992). Y tal como lo señalan Klatter et al. (2001) éstas se organizan en base a *“las conexiones y relaciones con otras creencias u otras estructuras cognitivas o afectivas; cumplen una función adaptativa fundamental; y, además, por su naturaleza y origen, algunas estarían más sujetas a controversia que otras”* (Gómez, 2010, p.7). *“Las creencias suelen diferenciarse del conocimiento formalizado (o científico) porque aluden a verdades personales, muchas veces ligadas a evaluaciones o afectos sobre un determinado fenómeno y muy marcadas por la prescripción o el deber ser”* (Rufinnelli, 2012, p.14)

5.2. Naturaleza y funcionamiento de las concepciones implícitas

Según Rodrigo et al. (1993) las concepciones se construyen sobre la base de un conjunto de experiencias vivenciadas en el mundo social, este mundo social es reducido ya que correspondería a los contextos interactivos más próximos al individuo. Por tanto, la influencia del momento y las demandas de la situación son cruciales para comprender su construcción. Pozo (2006) asegura que las creencias implícitas se construyen en gran medida en independencia de los intentos conscientes de aprender y del contenido de dicho aprendizaje y son una consecuencia de la exposición reiterada a situaciones culturalmente organizadas con regularidades y ciertos principios igualmente implícitos, que dan sentido a las prácticas existentes en un contexto determinado. Las representaciones implícitas son por tanto, resultado de la experiencia personal en dichas situaciones culturales de aprendizaje, en las que el aprendizaje se da a través de la acción propia o vicaria, más que a través de la palabra o educación formal. Según Rodrigo et al.,

(1993) las concepciones no corresponden a conocimiento almacenado, sino que más bien a experiencias de un dominio específico adquiridas de manera episódica que pueden activarse y adaptarse según la demanda de la tarea. Cabe señalar, por tanto, que las concepciones se construyen a través de aprendizaje implícito, el que tiene lugar en ausencia de intentos conscientes por aprender y en ausencia de conocimiento o enseñanza explícita y que se desarrolla como consecuencia a la exposición reiterada a un contexto específico de aprendizaje culturalmente organizado y son las regularidades de dicho contexto las que hacen posible la construcción de representaciones implícitas estables (Pozo et al., 2006). Por tanto, estas representaciones implícitas *“son en gran medida producto de las exposiciones reiteradas e inconscientes a escenarios regulados por ciertos principios implícitos que dan sentido a las prácticas presentes en un escenario cultural específico y que heredamos (...) sin que podamos resistirnos a esa herencia”*(Pozo et al., 2006, p. 101).

Los mismos autores señalan que el carácter situado de las representaciones implícitas es una de sus mayores limitaciones, ya que suponen la dificultad de transferirlas a adaptarlas a nuevas situaciones. Al respecto Pozo (2006), asegura que el discurso educativo actual está generando nuevos ambientes en los que las representaciones implícitas dejan de ser suficientes y se requiere de nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, formas para las cuales los docentes no han sido preparados. El cambio de las representaciones implícitas requiere reorganizar algunos supuestos o principios básicos, de modo que puede entenderse como un proceso de cambio conceptual o representacional que pasa necesariamente por cambiar o reestructurar una representación implícita mediante procesos explícitos. Cabe señalar que no basta con hacer explícita una representación implícita o sustituir una representación por otra, sino que supone ampliar las perspectivas, reescribirlas representacionalmente, comprender su funcionalidad y promover nuevas explicaciones y construir unas a partir de las otras, incluso comprender la forma en que coexisten entre sí.

En relación al funcionamiento de las concepciones, Pozo et al. (2006), señalan: *“las creencias subyacen bajo los hábitos de acción e interacción”* (p.82). En este sentido, son utilizadas de manera *pragmática*, para interpretar situaciones, realizar inferencias prácticas, comprender y predecir sucesos, así como también planificar la conducta. Cabe señalar que según estos autores,

las acciones que derivan de ellas son algo que sucede, más que algo que las personas hacen o decidan hacer.

Martín, Mateos, Martínez, Cervi, Pecharromán y Villalón (2006) aseguran que *“las concepciones (...) constituyen uno de los factores que influyen sobre la práctica docente, viéndose, a su vez, influidas por ésta”* (p. 171). En consecuencia, resultan ser una influencia importante en las interacciones que se dan en los contextos escolares, debido a que están fuertemente vinculada a la cantidad y a la calidad de las interacciones que se presentan en los contextos escolares, limitando o facilitando el aprendizaje y el desarrollo (Palacios, 1987; Pozo et al., 2006; Cuadra, 2009; Rufinelli, 2012).

A nivel nacional diversos son los estudios que respaldan este planteamiento (Volante y Müller, 2006; Cuadra, 2009; Gómez, 2010; Oñate, Saavedra & Spolmann, 2011; Rufinelli, 2012), dentro de ellos se destaca un estudio realizado por Ruffinelli (2012) en 32 escuelas de 7 regiones de Chile, el que indaga en las creencias de los docentes respecto del proceso de enseñanza y aprendizaje en el contexto chileno, indaga además en la forma en que éstas inciden sobre sus prácticas. Al respecto da cuenta de diversas creencias en relación a los distintos elementos que componen el proceso de enseñanza aprendizaje, aludiendo a aquellos aspectos que subyacen a las prácticas de los docentes y que eventualmente explicarían las decisiones que se toman en la cotidianidad del aula. Sus hallazgos concuerdan con otros estudios realizados (Cuadra, 2009; Gómez, 2010; Oñate, et al., 2011) los que señalan que las creencias de los docentes transitan entre una concepción constructivista y una concepción tradicional, las cuales coexisten entre sí sin mayores conflictos. En relación a los aspectos pedagógicos presentes en los procesos de enseñanza y el aprendizaje, el estudio evidencia mayor presencia de creencias ligadas a un enfoque más tradicional, las resultan ser más profundas, estables y duraderas que aquéllas vinculadas al cognitivismo y constructivismo (Rufinelli, 2012). En relación a las creencias respecto al sujeto que aprende, éste es fundamentalmente el estudiante, sólo algunos profesores reconocen y valoran la alternancia de este rol. Respecto del sujeto que enseña, éste es principalmente el profesor, solamente en algunos profesores surge la idea que son los estudiantes quienes enseñan a sus profesores y a sus compañeros. Estas creencias dan cuenta de interacciones pedagógicas transmisivas, directivas, centradas en el profesor y en una enseñanza que se

desarrolla en una sola dirección, desde aquél que “*sabe y enseña*” hacia aquél que “*recibe y aprende*” (Ruffinelli, 2012).

Estas investigaciones muestran una distancia entre las concepciones de los docentes y los lineamientos orientadores de la educación constructivista evidenciándose, la persistencia de contenidos que dificultan la implementación de los principios constructivistas. Al respecto, De Vicenzi (2009) y Basto y López (2010), proponen que la construcción no consciente de las concepciones implícitas entrega luces para comprender las diferencias entre el discurso, la práctica pedagógica y los requerimientos actuales de la educación. En este mismo sentido Pozo et al. (2006) aseguran que:

“Deben integrarse o coordinarse ambos sistemas de representación, el explícito y el implícito, para reducir la distancia entre lo que decimos y lo que hacemos, entre las políticas educativas, el discurso institucional y el quehacer áulico, teniendo en cuenta que nuestro conocimiento explícito cambia con más facilidad que nuestras representaciones implícitas” (en Basto & López, 2010, p.280).

Por lo tanto, aseguran también que resulta necesario modificar las representaciones tanto de los docentes como de los estudiantes para promover los cambios que permitan implementar las innovaciones planteadas, ya que sin duda alguna, la implementación de dichos cambios implica intervenir en muchos ámbitos de naturaleza y alcances diferentes, que van desde el cambio de las concepciones de sus actores, hasta la propia organización del sistema en su conjunto.

5.3. Tipo de concepciones asociadas al aprendizaje y la enseñanza

Pozo et al. (2006), distinguen diversas concepciones que orientan y subyacen las prácticas asociadas al aprendizaje y la enseñanza. Para ello adoptaron un enfoque evolutivo educativo a partir del cual plantean la existencia de los siguientes cuatro tipos de concepciones: directas, interpretativas, constructivas y posmodernas. Estos tipos de concepciones se constituyen en constructos organizadores que permiten visualizar los distintos modos en que se organizan las ideas que los docentes, ponen en juego al dar cuenta de los aspectos que intervienen en la enseñanza y el aprendizaje.

5.3.1. Concepción Directa:

Estas concepciones se centran en los resultados del aprendizaje, sin que éstos se vinculen a los contextos de aprendizaje o a un proceso en el que sus participantes tengan un rol activo. Por tanto, desde esta perspectiva la simple exposición al contenido y objeto de aprendizaje garantiza el resultado. Esta concepción considera el resultado como la reproducción fiel de un modelo presentado, en consecuencia, los aprendizajes son claramente identificables y supone un “saber más” en un sentido acumulativo donde aprender implica conocer más palabras, tener más información o saber hacer más. El aprendizaje aparece entonces como un estado aislado de procesos precedentes o consecuentes, en los que dadas ciertas condiciones el aprendizaje inevitablemente debiese ocurrir.

5.3.2. Concepción Interpretativa

Estas concepciones vinculan los resultados, los procesos y las condiciones del aprendizaje de manera lineal, considerando que la actividad de los estudiantes es clave para lograr los objetivos de aprendizaje. Además, explican el aprendizaje en términos de procesos mentales y la intervención o mediación de ellos, suponiendo que las condiciones actúan sobre los procesos, los que a su vez provocan los resultados de aprendizaje. Los resultados, siguen siendo concebidos como una réplica de modelos presentados, sin embargo estas concepciones reconocen que las metas de aprendizajes resultan difíciles de alcanzar dada la complejidad cognitiva que se requiere para su reproducción y los efectos distorsionadores que tienen los procesos mentales del aprendiz. Pese a ello, a diferencia de la concepción anterior, en la que se concibe el aprendizaje como un estado aislado, estos resultados se relacionan con un proceso y una vez que se generan, producen nuevos estados de conocimiento, los que a su vez pasan a ser condiciones de partida para nuevos aprendizajes. Por último, es importante señalar que si bien las concepciones interpretativas implican una evolución respecto de las concepciones directas, al concebir como proceso lo que se concebía como un estado o suceso aislado, son similares en sus supuestos epistemológicos, ya que asume que los resultados deben reflejar una realidad específica.

5.3.3. Concepción Constructiva

Estas concepciones le atribuyen a los procesos mentales un rol eminentemente transformador, por tanto el aprendizaje supone procesos reconstructivos. En consecuencia, aprender significa reconstruir las propias representaciones acerca del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como también la autorregulación de la propia actividad de aprendizaje. En este sentido, la identificación de los aprendizajes requiere considerar, los cambios en los propios procesos representacionales de los estudiantes, incluyendo las formas en que se otorga significado al objeto de aprendizaje como a las metas de propuestas. Respecto de las concepciones anteriores, Pozo et al. (2006), afirman que ambas visiones suelen confundirse ya que en diversos estudios han identificado la dificultad, por parte de los profesores, de diferenciarlas asimilando el discurso constructivista con su práctica interpretativa. Por tanto, es importante consignar que vincular los procesos a los resultados no basta para que una concepción sea constructiva, sino que se requiere asumir que dichos procesos están también sujetos a transformación. A juicio de los mismos autores, el rasgo distintivo de las concepciones constructivas es, precisamente su base epistemológica ya que el conocimiento puede tener diferentes grados de incertidumbre y los procesos implican necesariamente una transformación del contenido que se aprende y también del propio estudiante. Por tanto, el aprendizaje se concibe como un sistema dinámico autorregulado que articula condiciones, procesos y resultados.

5.3.4. Concepción posmoderna

Desde una perspectiva epistemológica, tanto la perspectiva constructiva como la posmoderna comparten la creencia de que el aprendizaje no es una reproducción de la realidad, sino que es un resultado de procesos de reconstrucción. Sin embargo, mientras que la teoría constructiva partiría del hecho que este aprendizaje se produce a través de una serie de procesos de construcción y reconstrucción y que existirían diversos niveles de adecuación de los resultados a los objetivos propuestos, la posición pos moderna asumiría una postura relativista radical, según la cual no habría ninguna posibilidad de evaluar o jerarquizar las distintas representaciones del conocimiento y el aprendizaje, ya que todas ellas responderían a criterios situacionales. Por tanto, esta visión se diferencia de la anterior en el sentido que el aprendizaje y el conocimiento estarían

siempre situados, de esta manera las actividades de enseñanza estarían configuradas más por el propio sujeto y sus circunstancias que por el objeto de aprendizaje, siendo estas circunstancias el único criterio de construcción y validez del mismo.

A través de la revisión de los distintos tipos de concepciones, es posible visualizar que existen diferentes formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje, las que en coherencia con lo expuesto anteriormente, orientan la práctica docente y subyacen a las decisiones que se toman para enseñar y aprender. Tal como lo plantean Pozo et al. (2006), los contextos educativos van cambiando y según la naturaleza situada de las concepciones y su carácter implícito, dificultan que se éstas se adapten a los nuevos requerimientos culturales de la educación escolar, específicamente los instaurados a través del discurso constructivista sociocultural. Es así como estos autores llaman la atención respecto de la importancia de identificar y comprender los procesos mediante los cuales estas concepciones pueden ser modificadas, intentando con ellos modificar las formas de enseñar y aprender

5.4. El cambio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza

Desde las concepciones implícitas, el cambio en las formas de enseñar y aprender, supone un cambio conceptual, específicamente un cambio a nivel de representaciones. Este cambio requiere, por una parte, comprender las formas en que se relacionan las concepciones implícitas y las explícitas y por otra; cambiar en profundidad los supuestos sobre los cuales se construyen dichas creencias. Para llegar desde formas de comprensión más tradicionales (concepciones directas e interpretativas) a formas más complejas (concepciones constructivas), es necesario pasar por procesos de reestructuración y explicitación que remiten a ese mecanismo de cambio conceptual. Cabe señalar que este cambio no debe entenderse como la simple sustitución de unas representaciones por otras, debido a que dichas concepciones están profundamente arraigadas en una historia cultural y personal y por tanto, pretender erradicarlas resulta imposible e incluso podría llegar a ser contraproducente. Este cambio debe entenderse como una “redescripción representacional” a través del cual se intenta que nuevas formas de pensamiento explícito, más complejas no sustituyan los hábitos arraigados sino que más bien permita describirlos, hacerlos explícitos y darles un nuevo significado. En otras palabras, no se espera que los profesores

cambien de inmediato sus modos de enseñar, abandonando las rutinas que les dan seguridad y estabilidad, sino que por sobre todo supone que repiensen o describan esas formas, intentando comprender cuándo y por qué funcionan.

Este cambio conceptual propuesto por Pozo et al, (2006), requiere de procesos de explicitación y de reestructuración, así como también un proceso de integración jerárquica de unas representaciones más simples a otras más complejas. Una vez más, es importante considerar que no se trata de una simple sustitución de concepciones, ya que posiblemente todas son funcionales en distintos contextos, por tanto lejos de ser excluyentes deben ser integradas. Por último, es importante destacar que promover el cambio de dichas concepciones y la integración de las mismas requiere diseñar diversos espacios instruccionales y de reflexión que favorezcan la explicitación de las concepciones implícitas y explícitas, ya que sólo conociéndolas en detalle será posible describirlas representacionalmente.

IV. Objetivos

El objetivo general que orienta esta investigación es: Conocer las concepciones de interacción social que los docentes de primer año de Enseñanza Básica asocian al aprendizaje y desarrollo.

Para el logro de este objetivo general se han definido los siguientes objetivos específicos:

1. Describir y analizar los componentes de la interacción social que los docentes de primer año de Enseñanza Básica relacionan con el aprendizaje y el desarrollo.
2. Describir y analizar las funciones asociadas a la interacción social que los docentes de primer año de Enseñanza Básica relacionan con el aprendizaje y el desarrollo.
3. Describir y analizar las modalidades esperadas y facilitadas para la interacción social que los docentes de primer año de Enseñanza Básica asocian con el aprendizaje y el desarrollo.

V. Marco Metodológico

1. Enfoque y Diseño Metodológico

El presente estudio tiene como objetivo principal “conocer las concepciones de interacción social que los docentes de primer año de Enseñanza Básica asocian al aprendizaje y desarrollo”. Definido el objetivo, el estudio asume un enfoque cualitativo, este enfoque otorga la posibilidad de acceder a aquellos aspectos de la subjetividad puestos en relación con los hechos, comportamientos y contexto en el que adquieren significado, permitiendo dar cuenta de las prácticas, los significados y las interpretaciones simbólicas de los sujetos (Ruiz, 2009). Por tanto, este enfoque supone que los sujetos comparten significados y que el significado es creado por los individuos puestos en relación con otros (González & Peñalver, 1999).

El diseño se orienta a efectuar un ejercicio analítico que permita conocer las concepciones de los docentes, principalmente, desde la dimensión subjetiva de los mismos, relevando los componentes, las funciones y las modalidades de la interacción social.

2. Participantes del estudio:

En cuanto a la selección y construcción de la muestra, se consideró una selección teórica, selectiva e intencionada, cuyos participantes cuentan con diferentes características ya que intenta buscar un amplio espectro de experiencias individuales relacionadas con el objeto de estudio. El número de participantes fue limitado a las posibilidades de realización de la investigación en los tiempos establecidos, asegurándose la presencia de los siguientes criterios:

Estar dictando clases en primer año de Enseñanza Básica: este criterio se consideró ya que el primer año de Educación Básica supone un cambio en las interacciones, debido a que la instrucción escolar cumple un rol decisivo en el surgimiento y la promoción de escenarios concretos para el desarrollo de actividades interpsicológicas diferentes a las promovidas en etapas anteriores (Baquero, 2009). Además, se consideró el ya señalado énfasis que Pozo et al. (2006) entrega al carácter fundacional de estas concepciones para los momentos posteriores del proceso educativo.

Participar de diversas culturas de interacción social: Debido a que el estudio intenta buscar un amplio espectro de concepciones, los docentes participantes al momento de la entrevista realizaban clases en distintos contextos pedagógicos, específicamente en establecimientos orientados por distintos proyectos educativos, decisión que se sustenta sobre la naturaleza social y situada de las concepciones de los docentes, las cuales están fuertemente condicionadas por el contexto social y laboral de los profesores (Rufinnelli, 2012).

La muestra final estuvo compuesta por 6 docentes, 5 mujeres y un hombre, dos de ellos se desempeñan en establecimientos particulares pagados, uno en establecimiento municipal y tres en establecimientos particulares subvencionados.

En la siguiente tabla se especifican algunas características de los establecimientos en los cuales los docentes se desempeñaban al momento de la entrevista.

Entrevistado	Características del Establecimiento
Entrevistado 1	Escuela particular subvencionada perteneciente a una sociedad educacional con 17 establecimientos en la Región Metropolitana. Cuenta con lineamientos fuertemente institucionalizados a nivel central. El Proyecto educativo concibe el proceso de enseñanza como una secuencia organizada de objetivos, contenidos, metodologías y evaluaciones. Ubicado en un sector altamente vulnerable de Santiago, con cursos numerosos (45 estudiantes por sala).
Entrevistado 2	Escuela particular subvencionada. Dentro de su marco filosófico curricular destacan dos ejes educativos: la integración y la expresión creativo-artística, lo anterior dentro de un contexto en el que se promueve la conciencia social y ecológica.

	<p>Definen su Proyecto Educativo como alternativo, dando cuenta con ello de una educación flexible y coherente con las características de su comunidad. Ubicado en la pre cordillera de Santiago, cuenta con un promedio de 25 estudiantes por sala, lugar en el que confluyen estudiantes de diferentes niveles socioeconómicos.</p>
Entrevistado 3	<p>Escuela municipal cuyo Proyecto Educativo tiene un marcado énfasis en los logros académicos de los estudiantes. Cuenta con lineamientos definidos a nivel corporativo y métodos elaborados por otras instituciones de asesorías técnico pedagógica (Matte y Astoreca). Ubicado en un sector altamente vulnerable de Santiago, cuenta con un promedio de 35 estudiantes por sala.</p>
Entrevistado 4	<p>Colegio Particular Pagado, cuyo Proyecto Educativo se focaliza en la construcción colectiva de un espacio para educar y aprender en la diversidad, a través de métodos participativos y estrategias innovadoras. Se promueve el uso de múltiples metodologías, tales como proyectos, salidas a terreno, visitas educativas, y eventos culturales o artísticos. Se encuentra ubicado en la pre cordillera de Santiago, cuenta un promedio de 20 estudiantes por sala.</p>
Entrevistado 5	<p>Colegio Particular Pagado cuyo Proyecto Educativo se centra en la educación personalizada, a través de estrategias que promuevan la participación de los estudiantes. Los lineamientos son flexibles dado que su carácter personalizado privilegia la individualidad de los estudiantes por sobre los lineamientos centralizados. Ubicado en la comuna de Ñuñoa,</p>

	cuenta con un promedio de 7 estudiantes por aula.
Entrevistado 6	Colegio Particular Subvencionado perteneciente a una Congregación religiosa, cuyo Proyecto Educativo concibe a la escuela como depositaria de un conocimiento sistematizado que debe transmitir, relevando su carácter orientador de la vida de sus estudiantes. Cuenta con lineamientos fuertemente definidos a nivel central. Ubicado en el centro de Santiago, cuenta con un promedio de 40 estudiantes por sala.

3. Técnica de producción de información

Uno de los principales problemas al que se ha enfrentado los estudios acerca de la subjetividad, ha sido la dificultad de inferir los procesos que subyacen a las prácticas a partir de la observación en aula, o a través de las declaraciones verbales de los docentes. Asimismo, se ha puesto en evidencia que en muchos casos, los profesores *“tienen dificultades para expresar qué creen o piensan respecto de algunos conceptos y de las lógicas que operan tras sus prácticas. Así, preguntar directamente sobre los principios que guían su acción, puede resultar poco eficaz si se pretende conocer las creencias que subyacen a la práctica”* (Rufinnelli, 2012, p.7). Sin embargo, Pozo et al. (2006) aseguran que el carácter implícito de las concepciones no cierra la posibilidad de acceder a ellas, sino que es posible hacerlo a través de un contexto y condiciones relacionales y metodológicas que así lo posibiliten.

Dada la dimensión en torno a la cual se organiza este proyecto, se requiere de la implementación de técnicas sensibles a la subjetividad, en este sentido éstas no pueden limitarse a recoger la “opinión” sobre un acontecimiento o problema particular, sino que resulta necesario explicitar y profundizar en aquellas concepciones relacionadas a la interacción. Por tal motivo, se definió que la técnica para la producción de información sería la realización de una entrevista episódica la cual se desarrolla en torno a una situación o acontecimiento específico asociado al objetivo de investigación. Por tanto, en primer lugar, el entrevistado evoca una situación para luego abordar

las preguntas de la entrevista las que se realizan en consideración de esta experiencia. El principio fundamental de esta entrevista es que la experiencia humana está constituida por episodios significativos cuya estructura está anclada situacionalmente y está vinculada a conocimiento conceptual sobre un tema o campo específico (Flick, 2004).

Cabe señalar que la técnica elegida pretende cautelar y potenciar la expresión de la subjetividad docente a través de un relato que dé cuenta de la subjetividad de quién la expresa, del modo en que significa y otorga sentido a la realidad que vive. Se pretende que el uso de esta técnica permita el acceso a una descripción más cercana de situaciones de interacción social, evitando de esta manera, respuestas argumentativas teóricas que dificulten el surgimiento de aquellos aspectos implícitos de las concepciones docentes.

4. Procedimientos del levantamiento de información

Todos los participantes fueron previamente invitados a través de una carta (ver anexo 1) y debidamente informados de los objetivos, metodología y confidencialidad de los datos, dejando estipulado el carácter voluntario de su participación en un formulario de consentimiento informado (ver anexo 2), en el que se explicitó que las entrevistas serían grabadas en archivos de audio para ser transcritas y analizadas posteriormente.

La pauta de la entrevista se construyó en directa relación con los antecedentes conceptuales y empíricos revisados, así como también, en relación con los objetivos específicos de la investigación. Cabe señalar que la pauta final (ver anexo 3), fue construida en conjunto con el director de tesis y en relación a los ajustes definidos después de dos aplicaciones piloto.

5. Estrategia de análisis de información

La técnica de análisis de información utilizada fue el análisis de contenido, el que corresponde a un tipo de técnica que centra su interés en la estructura y las representaciones que asignan sentido a un relato comunicativo. Esta técnica es utilizada para estudiar y analizar los discursos de los

sujetos por medio de la codificación, que es el proceso por el cual los elementos relevantes del contenido de un material textual son transformados a unidades que permiten su descripción y análisis. De esta forma, lo importante del mensaje se transforma en algo susceptible de describir y analizar (Flick, 2004).

El análisis de contenido supone que todo contenido de un texto o una imagen pueden ser interpretados de una forma manifiesta (lo que el autor dice) o de una forma implícita (lo que dice sin pretenderlo) y en relación a su sentido. Según Moraima (2008), “*el resultado del análisis de contenido, se estructura en una doble articulación del sentido del texto y del proceso interpretativo*” (p. 132).

El proceso analítico de la presente investigación se realizó a través de dos etapas. La primera de ellas, consistió en un análisis categorial temático el que considera la presencia de términos o conceptos, con independencia de las relaciones surgidas entre ellos. Dicho análisis se desarrolló por medio de la categorización de los códigos de las entrevistas. Al respecto, cabe señalar, que la codificación se desarrolla desde objetivos específicos antes mencionados, los que resultan ser orientadores para la codificación inicial. En una segunda instancia, se desarrolla un análisis de contenido semántico, el que define una estructura significativa de relación entre las categorías temáticas y los códigos construidos durante la primera etapa de análisis. Para ello, se consideró el uso de los siguientes tres recursos: los memos elaborados durante el proceso de codificación y categorización; los memos elaborados durante la lectura del conjunto de citas asociadas a cada una de las categorías y por último, la construcción de un mapa conceptual semántico (ver anexo 4).

En síntesis, los pasos seguidos por el proceso analítico se resumen a continuación:

Paso 1: Determinación del tema de análisis a través de los objetivos específicos de la investigación, los cuales fueron planteados en relación de los antecedentes conceptuales y empíricos expuestos anteriormente.

Paso 2: Codificación, este paso se desarrolló a través de un ejercicio analítico inductivo y consistió en la transformación de los datos de las entrevistas en unidades de codificación, tendientes a la descripción precisa de los componentes de su contenido. Una vez codificada la primera entrevista se dio paso a una codificación paralela con la directora de tesis, con el objetivo de ajustar los criterios de codificación. Cabe señalar, que en el apartado de resultados, se explicitan los componentes del contenido de las entrevistas que dan origen a cada uno de los códigos presentados.

Paso 3: Definición del sistema de categorías, este paso consistió en la clasificación de elementos constitutivos de una categoría por diferenciación y agrupación, a partir del criterio de clasificación temática; en otras palabras, buscando lo que cada uno de ellos tienen en común y lo que los diferencia de los otros. Una vez finalizado este paso, se construyeron tablas de contenido temáticas por cada uno de los objetivos, con sus respectivas categorías y códigos.

Paso 4: Comprobar la fiabilidad del sistema de codificación-categorización. Las tablas construidas en el paso anterior, fueron sometidas al juicio de experto, quien revisó las categorías, los códigos y las citas asociadas a estos últimos. En este proceso y a través de la discusión con la autora de esta tesis, se reestructuraron las categorías construidas en una primera instancia, dando paso a la construcción de las categorías expuestas en los resultados de la investigación.

Paso 5: Descripción y análisis de categorías y códigos. Esta etapa se realizó con el fin construir algunas conclusiones y realizar un análisis de las relaciones “contenidas” en las entrevistas, tanto a nivel explícito como implícito. Tal como se mencionó anteriormente, el análisis se realizó a través de los memos elaborados durante el proceso de codificación y categorización, así como también la lectura de conjunto de citas asociadas a cada una de las categorías y el uso de un mapa semántico.

VI. Resultados

Los resultados que se presentan en el siguiente apartado se organizan en torno a los objetivos específicos de la investigación. Por tanto, se presentan en tres secciones, la primera de ellas relativa a los componentes de la interacción social, la segunda, a las funciones y la tercera referida a las modalidades facilitadas y esperadas. Respecto a los **componentes de la interacción**, se construyeron las siguientes categorías: *Ambiente socioemocional, Apoyo al proceso de aprendizaje, Condiciones institucionales, Motivación por el aprendizaje, Lugares de interacción,*

Medios de interacción y Participantes. En relación a las **funciones** se presentan las siguientes categorías: *Aprendizaje académico, Formación social, Valoración de la afectividad y Escolarización.* Por último, asociadas al tercer objetivo se presentan las categorías referidas a las **modalidades facilitadas**: *Rol del docente, Rol del estudiante, Formas de interacción facilitadas, Relación entre participantes y Mecanismos promotores de aprendizaje;* y a las **modalidades esperadas**: *Características de la tarea, Mandato del docente, Relación entre participantes y Mecanismos promotores de aprendizaje.*

A continuación se detallan y justifican cada una de ellas.

1. Componentes de la interacción social asociada al aprendizaje y al desarrollo.

Las categorías construidas en relación a este objetivo son las siguientes: Ambiente socioemocional, Apoyo al proceso de aprendizaje, Condiciones institucionales, Motivación, Lugares de interacción, Medios de interacción y Participantes de la interacción. Estas categorías se construyen a partir de los elementos presentes en la interacción y de las condiciones necesarias para ella, otorgándole características particulares y atravesando distintos niveles, tales como el nivel individual, el nivel de aula y el institucional.

La siguiente tabla muestra los códigos asociados a cada una de las categorías mencionadas:

Categorías	Códigos
Ambiente socioemocional	Ambiente socioemocional como facilitador de la interacción
	Ambiente socioemocional como obstaculizador de la interacción
Apoyo al proceso de aprendizaje	Apoyo familiar
	Apoyos afectivos en el aula
Condiciones Institucionales	Condiciones Institucionales como facilitadoras de la interacción
	Condiciones Institucionales como obstaculizadoras de la interacción
	Condiciones Institucionales como obstaculizadoras del aprendizaje
Motivación por el aprendizaje	Motivación de los docentes por la promoción del aprendizaje
	Motivación de los estudiantes por el aprendizaje
Lugares de Interacción	Sala de clases
	Patio del establecimiento
	Hogar
Medios de interacción	Lenguaje
	Recursos didácticos
	Estrategias pedagógicas
Participantes	Profesor – estudiantes
	Profesor – apoderados
	Profesor – asistentes
	Profesor – profesor
	Profesor – PIE
	Estudiantes – apoderados
Estudiante – estudiante	

Tabla 1: Categorías y códigos correspondientes al primer objetivo específico.

A continuación se presenta una descripción de las categorías y sus códigos juntos a algunas citas asociadas a ellos.

Ambiente socioemocional: *Ambiente socioemocional como facilitador de la interacción y Ambiente socioemocional como obstaculizador de la interacción.*

Desde la perspectiva de los docentes, la interacción social tiene un importante componente afectivo, que se expresa en los ambientes en las que éstas tienen lugar y se constituyen en condiciones que generan un ambiente favorable o desfavorable para la promoción de los encuentros interpersonales.

El ***ambiente socioemocional*** es significado como ***facilitador de la interacción*** en la medida en que se considera que un ambiente “relajado” o “distendido” permite entregarle a los estudiantes la confianza necesaria para que lleven a cabo, en compañía de otros, las tareas que son asignadas. Este ambiente adquiere relevancia dado que permite desarrollar dichas tareas sin temor a cometer errores y trabajar en un ambiente en el que el error es considerado como parte del proceso de aprendizaje. Además, se cree que un ambiente cálido, promueve la preocupación por las necesidades afectivas de los estudiantes lo que está vinculado a una relación cercana en la que los niños pueden disfrutar estar con sus profesores y escucharlos. Por último, el ambiente socioemocional, promueve la interacción, en la medida en que existen acuerdos de relación que favorecen el encuentro entre sus participantes, ya que las normas y valores que se inculcan al interior del aula, tales como el compañerismo y el respeto, permiten promover la interacción y el apoyo mutuo. En relación a este punto, una de las docentes entrevistadas señala lo siguiente:

“(...) es muy importante ser una persona muy de piel, ser una profesora muy cercana que los escucha, que los escucha en el recreo y los escucha en la clase, que te intereses, que te intereses en su vida (...) si tú generas un ambiente cálido los niños disfrutan estando contigo y te quieren escuchar (Entrevista 5, párrafo 81).

(...) yo creo que eso tiene mucho que ver con cuáles son las normas y los valores que tú inculcas en una sala de clases, teníamos códigos que nosotros firmamos de ayuda mutua, entonces nosotros creamos entre todos, entre los alumnos y yo, creamos como leyes, y dentro de esas leyes estaba el compañerismo (...)” (Entrevista 5, párrafo 25).

El ***ambiente socioemocional***, también es significado ***como un obstaculizador*** de la interacción social ya que en la medida en que se valore el silencio de los estudiantes y se obligue a

permanecer en un determinado puesto de trabajo, se dificultan los encuentros con otros debido a que las normas impiden que los niños puedan moverse o circular por la sala, trabajar y hablar con sus compañeros. En este sentido se plantea:

“(...) viene algún asesor a visitarnos, vienen a ver cómo están los niños, entonces es un régimen así bien estricto con respecto al orden de la sala, el silencio de la sala, yo soy contraria a eso en todo caso, a mí me gusta más que hablen los niños” (Entrevista 1, párrafo 54).

Asociado al ambiente, también surgen los conflictos entre estudiantes los que inhiben las interacciones ya que deben evitar el contacto interpersonal para protegerse, además desarrollan reacciones emocionales tales como sentirse frustrados, desmotivados a conversar con otros e incluso a asistir al establecimiento.

Apoyo al proceso de aprendizaje: *Apoyo familiar y Apoyos afectivos en el aula.*

Esta categoría se construye desde aquellas acciones que son valoradas como apoyos y que otorgan la posibilidad de asegurar la presencia de algunos elementos esenciales que influyen en la interacción. Esta categoría agrupa dentro de ella el apoyo familiar y el apoyo afectivo en el aula.

El *apoyo familiar* surge como un componente fundamental de la interacción ya que la preocupación de las familias por el bienestar de los estudiantes y por las actividades académicas, se ve reflejado en las características de los estudiantes y en las interacciones que mantienen en el aula, tanto con los docentes como con sus pares. Esto se debe a que las interacciones que se establecen a nivel familiar, promueven en los estudiantes aprendizajes afectivos, valóricos y académicos que facilitan las interacciones que se pueden desarrollar en el contexto escolar. En este sentido, los estudiantes cuentan con habilidades interpersonales y con aprendizajes que les permiten establecer conversaciones durante las clases. Al respecto cabe señalar también que, desde la perspectiva de los docentes, las ayudas entregadas y el tipo de interacción familiar se replican en el aula, generando relaciones de colaboración que favorecen el aprendizaje entre pares. Al respecto se señala lo siguiente:

“(...) hay tutores porque hay niños que leen más rápido, entonces les enseñan y esos niños que leen más rápido es porque están los papás detrás de ellos, que están trabajando

más y entonces apoyan a los compañeros. Les enseñan qué es lo que hacen ellos en su casa con los papás” (Entrevista 1, párrafo 46).

El ***apoyo afectivo en el aula*** surge como un elemento que está presente en la interacción ya que en la medida en que los estudiantes se sienten acompañados o acogidos por un par o por el docente, buscarán interactuar con quienes, a su juicio, son capaces de responder a sus inquietudes y necesidades afectivas. En relación a ello, se propone lo siguiente:

(...) ellos se sienten apoyados y acogidos y saben quiénes son los que los apoyan más y los que apoyan menos, porque muchas veces dicen no, no quiero que venga él quiero que venga el otro compañero a sentarse al lado mío y venga a ayudarme o piden: señorita puede venir a ayudarme fulanito, porque saben que les va enseñar bien, o sea ellos sienten que les están enseñando bien” (Entrevista 1, párrafo, 4).

“(...) trabajamos y se hace un círculo, se pone una vela en el centro, se llama al señor silencio, luego viene una conversación sobre todo el día lunes, se le pregunta cómo estuvo su fin de semana, aflora una diversidad de emociones en ellos y cosas. Así a la larga uno sabe cómo están y cuáles son las exigencias que uno puede o no puede hacer durante el día con ellos” (Entrevista 2, párrafo 11).

En este sentido, el apoyo pedagógico está supeditado al apoyo afectivo, siendo éstos últimos condicionantes de los primeros. Cabe destacar, que los apoyos afectivos son significados como una condición previa, que posibilita que los estudiantes interactúen en el contexto de aula y deben ser entregados con anterioridad a la realización de actividades pedagógicas. Por tal motivo, se debe considerar los componentes afectivos presentes en las interacciones, motivo por el cual el apoyo afectivo en el aula es considerado como un componente intrínseco a los encuentros que tienen lugar en el aula.

Condiciones Institucionales: *Condiciones Institucionales como facilitadoras de la interacción, Condiciones Institucionales como obstaculizadoras de la interacción y Condiciones Institucionales como obstaculizadoras del aprendizaje.*

Las condiciones institucionales refieren a aquellos aspectos presentes en los establecimientos que promueven, dificultan y condicionan las interacciones que los docentes pueden desarrollar. En

este sentido, esta categoría agrupa todos los contenidos del relato que se asocian a los lineamientos de la institución, procesos y recursos que facilitan u obstaculizan las interacciones y el proceso de aprendizaje. En relación a esto, cabe destacar que las condiciones institucionales no son explícitamente asociadas a la promoción del aprendizaje sino que aparecen como un obstaculizador de éste. Los códigos relacionados a esta categoría son: Condiciones Institucionales como facilitadoras de la interacción, Condiciones Institucionales como obstaculizadoras de la interacción y Condiciones Institucionales como obstaculizadoras del aprendizaje.

Las **condiciones institucionales** que **facilitan** la interacción se vinculan con aquellos aspectos de la cultura del establecimiento que permiten mantener una relación cercana entre docentes y estudiantes. Así por ejemplo, la promoción de una relación simétrica y de confianza en la que los docentes pueden aceptar sus errores, aprender de sus estudiantes, rescatar sus intereses e inquietudes, así como también valorar sus conocimientos. Además, la interacción es facilitada en la medida en que existen lineamientos institucionales que promuevan metodologías consideradas como diferentes, otorgando un mayor grado de libertad a los docentes para la realización de actividades “más libres” y sin la influencia de metodologías y estrategias estructuradas. Lo anterior, promueve un tipo particular de encuentro entre los estudiantes dado que pueden desarrollar actividades en un contexto más distendidos, hacerse partícipes del proceso pedagógicos y realizar tareas que, necesariamente, requieren del trabajo conjunto con sus pares e interactuar en lugares distintos a la sala de clases, como por ejemplo el patio del establecimiento. Por último, la existencia de recursos didácticos es valorada por los docentes como medios que facilitan interacciones lúdicas en las que es posible utilizar canciones, videos, películas, dibujos y dramatizaciones.

“(…) buscar algo que para ellos sea entretenido y que les motive, a mis alumnos les encanta cantar, les encanta algo interactivo, ya ellos van visualizando, van escuchando, hay algunos que también lo representan corporalmente. Lo otro es que todo esto va de la mano con la institucionalidad, de generar el aprendizaje de una forma más entretenida y didáctica, entonces el recurso que utilicé me permite eso, me permite que los niños interactúen, que sea lúdico que les permita no solamente ser mero espectadores y que sean más participativos” (Entrevista 6, párrafo 20).

Dentro de las *condiciones institucionales* que son valoradas *como obstaculizadoras* de la interacción se encuentran las normas de disciplina que en muchas ocasiones se transforman en una limitante debido a que se constituyen en órdenes que obligan a mantener el silencio mientras se realizan las actividades pedagógicas o a mantenerse en sus lugares de trabajo, impidiendo que los estudiantes puedan desplazarse, así como también iniciar y mantener conversaciones con sus pares. Además, la infraestructura, específicamente en aquellos casos cuando el tamaño de las salas es reducido, se constituye en un impedimento que limita organizar las mesas de tal forma que promueva encuentros cara a cara o en grupos de trabajo, debido a esta situación los escritorios deben organizarse en filas en las que, desde la perspectiva de los docentes, permiten ciertos tipos de interacciones limitadas al compañero del lado o al docente con el grupo completo. Por último, existen lineamientos institucionales, que obligan a seguir métodos pedagógicos estandarizados con un enfoque tradicional, basado en la exposición de contenidos, la repetición, el uso de estrategias poco participativas. Asociado a lo anterior, se releva la influencia de las planificaciones centralizadas que no consideran entre sus propuestas metodológicas a la interacción, así como tampoco los tiempos suficientes para la realización de actividades grupales, ni los ritmos de aprendizaje de los niños. Estas condiciones institucionales surgen acompañadas de la creencia de ser condiciones dadas, sin posibilidad de ser modificadas por los docentes, otorgándole a la escuela un carácter restrictivo de la innovación metodológica. Por tanto, tal como se verá en el apartado siguiente la institución es significada como un obstaculizador de aprendizaje y desarrollo de quienes participan en ella. En relación a este punto se señala:

“(...) el asunto del silencio en nuestra sociedad, es terrible. Es que también tú tienes unas directrices que vienen como lineamiento. Además, estamos en una sociedad cotota en términos de alineamiento educativo. O sea la innovación es difícil, (...) o sea uno puede sugerir cosas, pero para el rato, una actividad. Yo me acuerdo que hace muchos años una profesora trató de hacer esto, una chiquilla nueva que venía con ideas geniales, pero duró poco, en el sentido de que hacerlo dentro de una sala clases, primero el espacio no lo tenemos, porque son cuarenta y cinco niños (...) para poder hacer este tipo de módulos necesitamos otro tipo de mobiliario, hay que tener los estantes necesarios o las mesas específicas. Entonces en general el espacio físico no nos da (...) entonces también la implementación de la interacción es difícil” (Entrevista 1, párrafo 105).

Las *condiciones institucionales* que son consideradas como *obstaculizadores del aprendizaje* son coincidentes con aquellas condiciones obstaculizadoras de la interacción. En este sentido, se destaca la disciplina de los cursos, la cantidad de estudiantes, la planificación centralizada que no considera los ritmos de aprendizajes, los escasos recursos didácticos con los que cuentan para la realización de actividades pedagógicas y algunas prácticas y dinámicas valoradas como obsoletas, pero que sin embargo, aún están presentes en la actual institución escolar. Dentro de estas últimas, se destaca la clasificación y agrupación de estudiantes por niveles de desempeño, lo que determina que los grupos de trabajo estén constituidos por estudiantes con similares características, conocimientos y habilidades.

“Me quedé pensando en la ubicación de los niños porque también mi hijo mayor iba en un colegio religioso y en la sala habían filas de tres colores, verde, amarillo y rojo y no me acuerdo cual era en la que estaban así como los topísimos y dónde los otros, y entonces mi hijo me dijo: mamá estamos ubicados por filas de colores y no podía pararse. Como los ponían en la fila antiguamente, aquí también hay nivel inicial, nivel intermedio, nivel avanzado, pero no están sentados de manera clasificada” (Entrevista 2, párrafo 53).

Motivación por el aprendizaje: *Motivación de los docentes por la promoción del aprendizaje y Motivación de los estudiantes por el aprendizaje.*

La motivación aparece en el relato de los docentes entrevistados como un componente que está presente e influye en las interacciones que se establecen en el contexto escolar, dentro de esta categorías se organizan todos aquellos aspectos del discurso que relevan la importancia de la motivación como elemento fundamental de las interacciones que promueven el aprendizaje. Dentro de ellas, se identifican la motivación de los docentes por la promoción de aprendizaje en sus estudiantes y la motivación que presentan los propios estudiantes por aprender.

La *motivación del docente por la promoción del aprendizaje* de sus estudiantes es significado como un componente fundamental de las interacciones ya que se cree que ésta es reconocida por los niños a través del entusiasmo que sus profesores muestran y a través de las características de las actividades que median las interacciones. En este sentido, los docentes dicen demostrar y transmitir a los niños su motivación, creando actividades que resultan interesantes para ellos, que

promueven la expresión de opiniones y conversaciones con sus pares y con sus docentes, constituyéndose en participantes activos de las interacciones que establecen.

“Yo creo que el gran aporte es que nos ven con ganas, nos ven con ganas de hacer cosas, yo veo a mi ayudante (...) las dos somos una sola y trabajamos a la par, nos dividimos el curso revisamos todo, entonces los niños notan que nosotras tenemos ganas de hacer cosas y que queremos enseñarles más cosas (...) le metemos un poquito más de nuestra cosecha nos ponemos hacer cosas en la pizarra o les traemos monitos, buscamos por internet cosas, les mostramos, o sea tratamos de motivarlos. Entonces lo comentan con los compañeros de que se trata, entonces los vamos motivando a hablar, tratamos de inyectarle siempre ganas, ganas, ganas”. (Entrevista 1, párrafo 32).

Por otra parte, la **motivación de los estudiantes hacia el aprendizaje** y el entusiasmo que muestran por la realización de las actividades, es considerada como un elemento presente en las interacciones en la medida en que los docentes creen que entre más motivados se encuentren más dispuestos estarán a hacerse partícipes de las interacciones que se promueven. Al respecto se releva lo siguiente:

“El momento clave para la interacción es el inicio, es importante porque es cuando uno activa conocimientos previos de los chicos a partir de lo que ellos ya conocen, acompañado de una actividad entretenida que motiva, entonces genera las condiciones necesarias” (Entrevista 3, párrafo 56).

Cabe señalar que esta motivación no es significada como una condición dada, sino que es valorada como un factor modificable a través de actividades lúdicas que despierten la curiosidad y el entusiasmo por la tarea. En este sentido, la motivación de los docentes adquiere relevancia en la medida en que esta motivación influye en las acciones pedagógicas, generando en sus estudiantes entusiasmo por interactuar y participar en las actividades propuestas.

Lugares de Interacción: Sala de clases, Patio del establecimiento y Hogar.

Dentro de la categoría “*lugares de interacción*” se encuentran todos aquellos espacios en los cuáles los docentes, a través del relato de sus prácticas, declaran haber realizado una actividad

pedagógica en la que reconocen la presencia de interacción. Estos lugares dicen relación con el contexto físico y adquieren relevancia debido a que se cree que las características de dichos espacios otorgan cualidades particulares a las interacciones que en ellos ocurren.

La *sala de clases* surge como el lugar más frecuentemente utilizado, dando cuenta que las interacciones asociadas al aprendizaje están fuertemente delimitadas al contexto de aula. Los docentes le otorgan un rol fundamental a las características de este espacio valorándolas como oportunidades para el aprendizaje en la medida en que la sala de clases cuente con dos condiciones; por una parte, el tamaño suficiente para distribuir las mesas, conformar grupos de trabajo y permitir el desplazamiento del docentes y los estudiantes y; por otra, que cuente con recursos didácticos y rincones temáticos cómodos y agradables para los niños. Sólo cumpliendo estas condiciones la sala de clases se constituye en un lugar en donde es posible promover encuentros interpersonales y conversaciones entre los docentes y sus estudiantes y entre los niños y sus pares. Estas características resultan ser tan valoradas por los docentes que la ausencia de ellas da origen a una serie de limitaciones para la promoción de interacciones que faciliten el aprendizaje.

“(...) yo tenía una sala súper especial, con rincones, yo tenía en un rincón un árbol falso era un mural y cada niño tenía un cojín y cuando nosotros... al cierre de la actividad nos íbamos a este rincón de tranquilidad y conversábamos de la actividad (...) conversábamos sobre lo que habían aprendido el día de hoy” (Entrevista 5, párrafo 41).

(...) las mesas son así individuales, ocupan mucho espacio. Entonces en general el espacio físico no nos da y eso implica que los niños no puedan moverse, dirigirse a sus mesas de otra forma, para que puedan trabajar. Y entonces también la implementación de la interacción es difícil” (Entrevista 1, párrafo 105).

El *patio del establecimiento* es escasamente relevado como un lugar utilizado para la interacción, sin embargo, es valorado como un espacio que, en contraposición a la sala de clases, entrega mejores oportunidades para llevar a cabo interacciones marcadas por la curiosidad y la entretenimiento. Lo anterior, se debe a que las interacciones generadas en el patio son interacciones más distendidas debido a que las normas de disciplina tienden a flexibilizarse facilitando el movimiento y el libre desplazamiento de los niños y por tanto, también las conversaciones. Los

elementos que los niños encuentran en el patio se transforman en medios de enseñanza y aprendizaje, siendo los propios estudiantes quienes construyen y definen los recursos didácticos utilizados a través de la imaginación y curiosidad, constituyéndose en recursos no tradicionales e innovadores que apoyan las acciones pedagógicas.

“Sí, en el patio se sienten con más confianza de decir y hacer cosas, obviamente que en la sala hay que guardar cierta rigurosidad” (Entrevista 1, párrafo 54).

(...) o sea uno puede trabajar exactamente lo mismo en un espacio donde es mucho más abierto donde hay mucho más aprendizaje y además se puede trabajar la curiosidad de los chiquititos (...) pero si salen al patio e interactúan con el medio, interactúan a través de sacar tierrita del vivero de ir a buscar una palita y poner tierra adentro de botellita, para mí eso es interacción y para mí ellos aprenden más en el patio” (Entrevista 2, párrafo 18).

Al igual que lo que sucede con el patio, **el hogar** no es un espacio frecuentemente reconocido como un espacio de interacción, sin embargo, cuando éste surge en el relato de los docentes aparece significado como un lugar fundamental en el proceso de aprendizaje debido a que se espera que en él tengan lugar interacciones entre los estudiantes y sus familias, valoradas como un apoyo central en el proceso de aprendizaje. De esta forma, se espera también, que en el hogar se den interacciones consideradas como un apoyo a las actividades académicas a través de la preocupación constante de los padres por las tareas, el proceso educativo y el bienestar de los estudiantes. Los docentes tienen la noción que estas interacciones, promueven en los estudiantes el aprendizaje de contenidos que, posteriormente, se comparten en el contexto escolar y aprendizaje de procedimientos que se replican con sus pares. Cabe señalar además, que se identifica una complementariedad entre el hogar y los espacios escolares, debido a que las interacciones que no ocurren en el hogar, deben tener lugar en la sala de clases como una forma de compensar las carencias derivadas de la ausencia de interacciones de carácter afectivo y académico en a nivel familiar y aquellas interacciones que se desarrollan en el hogar potencian las interacciones en el aula.

Medios de interacción: *Lenguaje, Recursos didácticos y Estrategias pedagógicas.*

Dentro de los componentes presentes en la interacción se releva la importancia de contar con medios que faciliten y promuevan los encuentros interpersonales, en esta categoría se codifican aquéllos elementos que los docentes refieren como presentes entre los participantes, que permiten dichos encuentros. Estos elementos refieren al lenguaje, recursos didácticos y estrategias pedagógicas.

Dentro del *lenguaje* se identifica en mayor frecuencia el uso de preguntas, las cuales apuntan a la identificación de contenidos, a la comprensión de ellos y al procedimiento para desarrollar las tareas asignadas. Por tanto, el uso del lenguaje se limita básicamente a la realización de preguntas que buscan el reconocimiento de los contenidos y de los procedimientos a realizar. Aunque estas preguntas mayormente se realizan desde el docente hacia los estudiantes también se valora la importancia de que ellas se realicen desde los estudiantes hacia el docente, dado que esto le otorga al profesor la oportunidad de apoyar a sus estudiantes. En relación a las preguntas como medio de interacción se señala lo siguiente:

“(...) en la medida que ellos sean capaces de comprender van a poder también responder porque a veces leen un texto y no entienden lo que están leyendo, entonces vamos desglosando vamos viendo, preguntamos el qué, cómo, cuándo. Viendo lo que ocurre en cada una de las situaciones y es lo que se hace también acercarlos un poco de esa forma. Cuando hay que trabajar con un material en concreto, ¿qué vamos hacer?, ¿vamos a formar palabras?, ¿vamos formas oraciones?, ¿vamos hacer artículo? Por ejemplo si hay que leer una instrucción, por ejemplo algo fácil, pinta de color rojo según donde corresponde, ¿entonces qué vamos hacer? Entonces en cierto modo es eso, es ayudarlos, por ejemplo: ¿qué hizo aquí?, ¿qué es lo primero que hizo? (Entrevista 2, párrafo 55).

En menor medida se considera el uso del lenguaje con el fin de promover conversaciones más autónomas por parte de los estudiantes tales como debates, intercambio de opiniones. Pese a su escasa referencia estas experiencias son significadas como una fuente de aprendizaje y ampliación del conocimiento. En este sentido se releva la siguiente cita:

“Para mí la experiencia del otro es súper rescatable, como el escucharte y que entre ellos se escuchen para que después comenten, para mí hay un aprendizaje ahí yo quiero saber que opinaste tú de lo que dijo el amigo, me ha pasado que en exposiciones los niños dicen yo ya lo sabía o yo sabía otra cosa, entonces ahí se va como generando un ampliar el conocimiento (...)” (Entrevista 4, párrafo 49).

Dentro de los **recursos didácticos** se releva la mayor frecuencia del uso de recursos como la pizarra, textos escolares, libros, cuentos y material concreto (lápices de colores, papelógrafos, cartulinas, etc.). Además, se valora el uso de medios tecnológicos, tales como equipos de audio, videos, proyectores, computadores e internet. Esta valoración surge desde la facilidad que se reconoce en los niños para trabajar con estos medios, así como también la capacidad de estos recursos de generar diferentes experiencias de aprendizaje y por sobre todo, ser una fuente de información dinámica y de fácil acceso. Es importante destacar que en una de las entrevistas surgen otros recursos didácticos no tradicionales que se significan como innovadores en la medida en que se encuentran en espacios diferentes al aula, tal es el caso del patio del establecimiento en donde los recursos didácticos que median las interacciones son los árboles, la tierra, los insectos y las plantas. Esto da cuenta de la transformación de los espacios pedagógicos y de la importancia de encontrar oportunidades de aprendizaje en diversos recursos, que no necesariamente son los tradicionalmente utilizados en los espacios escolares.

(...) me pareció curioso una vez cuando un niño nuevo llegó y me dijo, pero tía ¿aquí no hay ningún juego? (...) Pero aquí tiene mucho con que jugar: y los demás chiquititos le decían: si tienes piedras, tienes palitos y el otro día jugamos a aprender y con las mismas piedras hicimos caritas e hicimos rompecabezas. Él dijo: sí y en mi casa yo tenía estos mismos juegos y no me había dado cuenta (...) (Entrevista 2, párrafo 12).

En relación a las **estrategias pedagógicas**, se codifica la asignación de tareas que suponen diferentes estrategias, tales como cantar, dibujar, dramatizar, leer, representar, repetir, investigar y jugar. Pese a que en el discurso explícito de los docentes entrevistados se valora la investigación, la estimulación de la curiosidad y el juego, a nivel de las prácticas, se identifica que las estrategias menos utilizadas son aquellas que suponen la investigación y la inclusión del juego en el proceso de enseñanza. Pese a ello, se reconoce que las tareas asignadas deben tener un

carácter lúdico y dinámico, por tanto, un desafío de la labor docente es la transformación de actividades académicas en actividades que resulten ser entretenidas para los estudiantes aun cuando no sean un juego en sí mismas. En relación a este punto, se plantea lo siguiente:

“(...) como estamos en primero básico y que el fuerte es la lectoescritura, ésta es una instancia donde la lectoescritura se transforma en un juego (...), entonces era una buena instancia para que esta producción de texto fuera algo más lúdico y no un trabajo tan cerrado” (Entrevista 4, párrafo 7).

Respecto de las tareas utilizadas como medio para interactuar, surge la creencia de que aquellas tareas de dificultad creciente, promueven interacciones de apoyo entre pares, se destaca además que en la totalidad de las entrevistas realizadas al referir a la dificultad de la tarea, ésta no se asocia al desarrollo de habilidades cognitivas sino que se vincula a la posibilidad de dar confianza de los estudiantes y de desarrollar habilidades sociales ya que cuando los estudiantes logran realizar una actividad con un mayor grado de dificultad, se estimula su confianza para realizar tarea cada vez más difícil. Por tanto a partir de esta creencia, no se visibiliza la posibilidad que la graduación de la dificultad pueda llevar a otros niveles de desarrollo cognitivo.

(..) pero los módulos son los mismos contenidos pero en degradación de dificultad, por ejemplo si a un niño le cuesta mucho algo yo le sugiero el módulo uno por ejemplo que sé que lo va lograr, entonces obviamente eso va hacer que el niño adquiera confianza en él. Que pueda hacerlo entonces después me va decir, no yo ya hice este... ¿puedo pasar al otro? (Entrevista 1, párrafo 99).

A través de los medios de interacción presentados, es posible plantear que los docentes utilizan medios tradicionales, que responden a los medios establecidos desde los lineamientos institucionales tradicionales y a los disponibles en el establecimiento, por tanto surge la creencia las interacciones sólo son posibles en la medida en que la institución cumpla con la entrega de ciertos recursos que así lo posibiliten. Al respecto, es importante destacar que en una de las entrevistas se relevó la importancia de contar con medios que se encuentran fuera del aula y que responden a un proceso de transformación de elementos de la vida cotidiana en medios de interacción pedagógica conceptualizados como no tradicionales y valorados como más cercanos a los estudiantes.

Participantes de la interacción: *Profesores, estudiantes, apoderados, asistentes de aula y otros profesionales.*

Los participantes son identificados a través de las interacciones facilitadas y relatadas por los docentes, de esta manera se identifican en términos relacionales dado que surgen a partir de las interacciones narradas durante la entrevista episódica. Las relaciones que emergen desde el relato son aquellas cuyos participantes son: profesor y estudiantes, estudiante y estudiante, profesor y apoderados, profesor y asistentes de aula, profesor y profesionales del Proyecto de Integración Escolar (PIE), profesor y otro profesor, por último, estudiantes y apoderados.

Las interacciones que surgen con mayor frecuencia son las que se establecen entre el docente y sus estudiantes, las cuáles en su mayoría son unidireccionales, es decir, desde el docente hacia los niños, por tanto son los docentes quienes promueven este tipo de interacciones y surgen como los principales responsables de guiarlas. Con frecuencia aparece la interacción entre estudiantes, asociadas fuertemente a la colaboración y el apoyo en la realización de las tareas. Surgen también otros participantes tales como los asistentes de aula, los profesionales del PIE y otros docentes, sin embargo estas interacciones aparecen en menor frecuencia en el relato de los docentes y se significan como un apoyo a las interacciones que el docente establece con sus estudiantes en el contexto de aula. Cabe señalar que en el caso de la interacción del docente con los apoderados se valora como fundamental para promover la interacción de éstos últimos con los estudiantes, dado que la ausencia de apoyo familiar se considera como una dificultad para proceso de aprendizaje, por tanto la interacción entre profesores y apoderados, adquiere relevancia en la medida en que potencia y promueve la interacción entre las familias y sus estudiantes, apoyando así el aprendizaje de los niños.

A modo de síntesis y en relación a los componentes identificado en los párrafos anteriores, es posible dar cuenta que las creencias relacionadas con la interacción social considera la presencia de algunos elementos fundamentales para que ésta tenga lugar. Por tanto, la interacción social responde a una estructura, en la cual se distinguen componentes que son considerados como condicionantes de la interacción, debido a que pueden facilitarla u obstaculizarla; y componentes presentes durante la interacción los cuales le otorgan características particulares. Ello significa

que en general, para los profesores entrevistados, las interacciones sociales que se relacionan con el aprendizaje y el desarrollo son reconocidas como tales cuando se relacionan con acciones de apoyo (tanto en el aula como a nivel de institución) y de motivación (tanto de docentes como de estudiantes); reconociendo la presencia de facilitadores y obstaculizadores de la interacción, ya sea en los ambientes socioemocionales como en las condiciones institucionales. Cabe señalar además, que estos componentes se asocian al contexto escolar, sin que se identifiquen elementos asociados a otros tipos de interacciones vinculadas a la educación sociocultural.

Respecto de los elementos presentes en la interacción, existe consenso al pensar que la interacción se da esencialmente entre el docente y sus estudiantes y que las características de dicha interacción están estrechamente relacionadas con los recursos disponibles en los lugares en los que ésta se desarrolle.

2. Funciones de la interacción social asociada al aprendizaje y al desarrollo.

Las categorías y los códigos tendientes a dar respuesta a este objetivo emergen desde la pregunta explícita respecto a la finalidad de la interacción y respecto de qué aprendieron los estudiantes en la situación narrada, como también, desde la orientación de las interacciones relatadas por los docentes, dando cuenta de sus creencias implícitas respecto a sus funciones. Ambos niveles no coinciden totalmente, en el nivel explícito, se declara que las funciones son: *el aprendizaje académico, la formación social y la escolarización* y a través de las prácticas relatadas, se identifican las mismas funciones, sin embargo surge una cuarta función no explicitada, relacionada con la *valoración de la afectividad* de los estudiantes.

A continuación se presenta la tabla de categorías y códigos.

Categorías	Códigos
Aprendizaje Académico	Aprendizaje de contenidos
	Aprendizaje de procedimientos
	Evaluación de aprendizaje
Formación Social	Desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo
	Aceptación de la diversidad
Valoración de la afectividad	Valoración de estados emocionales
	Promoción de la autoestima
Escolarización	Establecimiento de rutinas de clases

Tabla 2: Categorías y códigos correspondientes al segundo objetivo específico.

Aprendizaje Académico: *Aprendizaje de contenidos, Aprendizaje de procedimientos y Evaluación de aprendizaje.*

Como primera función los docentes distinguen la función de facilitar el ***aprendizaje de contenidos*** dado que la interacción permite generar preguntas, expresar y compartir el conocimiento entre sus participantes. Por tanto, es concebida como un espacio interpersonal en el que es posible dar conocer lo que se ha aprendido con anterioridad y ponerlo a disposición de los otros. Además, promueve el aprendizaje de contenidos debido a que las interacciones permiten relacionarse con ellos de diversas formas siendo estas diferentes oportunidades de aprendizaje. En relación a este punto se señala lo siguiente:

“Yo creo que sirve para aprender, (...) esta interacción me sirve para tener este trabajo en grupo, el compartir, el compartir lo que yo sé, el escucharte a ti (...) tú hablas de algo. Siempre tienen una opinión, siempre algo saben y es verdad me ha tocado en todas las clases cualquier tema que estamos tocando algo saben entonces el dejar que ellos expresen lo que ellos saben” (Entrevista 4, párrafo 63).

Además del aprendizaje de contenidos, la interacción social también cumple la función de facilitar el ***aprendizaje de procedimientos***, es así como se cree que a través de ella, los niños

tienen la posibilidad de acceder a las distintas formas de trabajo y reconocer sus diferencias y respetarlas, además, es posible observar cómo se lleva a cabo una tarea y compartir con otros las formas de realizarlas. Esta función se reconoce principalmente en la interacción entre pares, dado que se piensa que los niños tienen formas de trabajo diferentes a la de los adultos y que tienen la capacidad de apoyar a sus compañeros durante la realización de la tarea asignada. En este sentido se declara lo siguiente:

“(...) el manipular diferentes objetos, interactuar con ese objeto, desarmarlo, darlo vuelta ver que está pasando con él, o como fueron puestos que es lo mismo que se hace cuando estamos interactuando con los pares que estamos viendo cómo trabaja, cómo juega cada uno (...)” (Entrevista 2, párrafo 69).

“(...) una compañerita que había terminado antes ella le mostraba a otra compañera y yo le decía, mira como lo hace tu compañera para que observara para que viera distintas técnicas (...) entonces de esa forma les era más fácil” (Entrevista 5, párrafo 45)

Por último, dentro de las funciones asociadas a la formación académica se encuentra la ***evaluación de los aprendizajes*** la cual se realiza a través de las interacciones entre el docente y sus estudiantes por medio de preguntas y la observación, esta interacción posibilita evaluar el aprendizaje en la medida en que permite revisar y corregir el trabajo realizado, identificar el logro de los objetivos, las dificultades de los estudiantes, el manejo de los contenidos, las dudas que se presentan y el grado de consciencia que tengan los niños respecto de lo que han aprendido durante la clase. Las interacciones que tienen la función de evaluar el aprendizaje se limitan a ciertos espacios de tiempo, es así como los docentes consideran que estas interacciones se dan durante el desarrollo de la clase, mientras los estudiantes llevan a cabo las tareas asignadas y especialmente, al cierre momento en el cual se lleva a cabo una interacción con los estudiantes respecto de lo aprendido durante la clase.

“(...) dentro del desarrollo de la clase, primero ¿qué estamos aprendiendo?, o ¿cuál es el objetivo de hoy día?, ¿cómo lo estamos aprendiendo?, ¿qué estamos haciendo para aprender? (...) como uno ya conoce a sus chicos va generando actividades para que aquéllos que tienen mayores dificultad puedan evidenciar, (...) entonces aquéllos que yo necesito verificar, los hago escribir (...) la observación, la verificación, la participación

de los alumnos, son indicadores que me permiten saber que el alumno está adquiriendo lo que yo necesito que aprendan” (Entrevista 3, párrafo 18).

Formación Social: *Desarrollo de habilidades para el trabajo colaborativo y Aceptación de la diversidad.*

Otra de las funciones atribuidas a la interacción es la formación social de los estudiantes, con ello los docentes refieren a que a través de la interacción es posible que los niños desarrollen las habilidades requeridas para trabajar colaborativamente en equipo y aceptar la diversidad que supone trabajar con otros, esto adquiere especial importancia dado que reconocen que los estudiantes de primer año básico no cuentan con la capacidad de trabajar con otros, debido a su egocentrismo. Por tanto, los docentes creen que una de las funciones de la interacción es el ***desarrollo de las habilidades asociadas al trabajo colaborativo***, lo que implica aprender a apoyar a sus compañeros cuando así lo requieren, aprender a manejar la frustración de los otros e integrarlos al trabajo que realizan. Además, se valora la importancia de aprender a conocerse, respetarse y quererse entre sí, convivir con otros, coordinar acciones y tomar decisiones democráticas y en conjunto. Es así como se releva lo siguiente:

“Yo creo que para aprender... sirve para aprender para conocerse, para aprender este trabajo en grupo siendo ellos tan egocéntricos todavía, yo yo yo entonces esta interacción me sirve para tener este trabajo en grupo, el compartir, el compartir lo que yo sé, el escucharte a ti, y el llegar a acuerdos por ejemplo yo creo que eso es súper importante cuando uno trabaja en grupo. Por ejemplo hablábamos de la democracia yo sé que a lo mejor en tu grupo, porque pasaba, pero es que él quería otro nombre, pero ¿cuántos querían el mismo nombre? Ah... de 5, lo queríamos 4... entonces ¿qué vamos a hacer?, ese trabajo del aceptar, el respetar el que mi opinión es importante, pero a veces hay que llegar a acuerdos yo creo que la interacción es súper importante para eso” (Entrevista 4, párrafo 63).

La ***aceptación de la diversidad*** como función se identifica a través de la valoración de la interacción social como un encuentro que supone convivir con diferencias físicas, opiniones diversas, distintos ritmos de aprendizaje, formas de trabajar, reacciones emocionales y con la

diversidad propia del individuo como un ser único y particular. Esta función se releva debido a que los docentes consideran como una tendencia natural de los niños para fijarse en los defectos físicos y hacer alusión a aquello que les parece extraño o diferente.

“Socialmente es adecuado, cuando hay un niño que uno observa que no está aprendiendo lo mismo que el otro, puede aparecer frustración e intentamos que no ocurra eso, intentamos que no se sientan menos porque que van en un ritmo de aprendizaje más lento que el otro, intentamos que sean niños que están contentos que están felices y que trabajen sin que sean discriminados porque no sabe leer o no sabe escribir. En el fondo es respetar su ritmo de aprendizaje y es aceptarse y ayudarse también en la manera en que se pueda” (Entrevista 2, párrafo 56).

Valoración de la afectividad: Valoración de estados afectivos y Promoción de la autoestima.

La *valoración de la afectividad* de los estudiantes es la función que no ha sido explícitamente otorgada a la interacción social y se identifica desde la orientación de las prácticas docentes, las cuales son significadas como formas de compensar las carencias que el contexto familiar y social genera en sus estudiantes.

Los docentes a través de su relato relevan la realización de acciones que tienden hacia la valoración y el respeto de los estados afectivos de los niños, su vida cotidiana y las problemáticas que surgen a partir de las condiciones de su contexto. Asociado a lo anterior, el docente está mandatado a acoger y revertir los estados afectivos de los estudiantes, debido a que tienen una expresión en el aula e influyen en el proceso de aprendizaje. Así como ejemplo una docente afirma lo siguiente:

“(...) la niña llegaba con un grado de enojo pero al mismo tiempo ella quería que uno le prestara atención. Que no la dejáramos atrás, quería estar más cerca de uno. Incluso esa tarde después que hablé con la mamá la puse al lado mío, y me hizo todas las actividades, pero con el solo hecho de estar al lado. Entonces por eso te digo que uno tiene que estar súper atento a los pequeños indicios que ellos muestran” (Entrevista 1, párrafo 26).

La **promoción de la autoestima** también surge como una función de la interacción social y se deriva de las prácticas que llevan a cabo los docentes con el fin de que sus estudiantes vivencien ciertos logros académicos. Desde la perspectiva de los docentes, la interacción promueve la autoestima sólo cuando las tareas que median la interacción tienen un grado de dificultad coherente con lo que el estudiante puede hacer por sí mismo, por tal motivo, también se cree que las preguntas que se realizan deben apuntar hacia contenidos que los niños ya conocen, sólo de esta forma el docente asegura una experiencia de éxito que el niño reconoce como propia.

“(...) yo al niño no lo voy a sacar a la pizarra si el niño no sabe, porque yo desarrollo mucho la autoestima primero. Por tanto, tiene que creerse el cuento y en esa etapa estábamos como en el inicio, entonces hay mucha autoestima muy baja, después ellos son inteligentes, por lo tanto las actividades a ellos les permitía sentirse mejor (...) (Entrevista 6, párrafo 46).

(...) uno también trata de encaminar las preguntas para que ellos puedan contestar, siempre alguien le pregunta algo que él ya dijo, entonces ellos se sienten súper bien porque en el fondo le contesta de acuerdo a lo que dijo y él dice: ¡bien me lo sé!” (Entrevista 4, párrafo 41).

Escolarización: Establecimiento de rutinas.

Tal como en el caso de la valoración de la afectividad, **la escolarización** es considerada como una función implícitamente atribuida a la interacción social. A través de la orientación de las prácticas que los docentes facilitan es posible destacar que algunas de ellas, buscan ir estableciendo e incorporando rutinas de clases tales como el saludo inicial, la preparación de los materiales para su uso, prolongación de los tiempos de silencio, concentración y permanencia en el aula y uso de estrategias pedagógicas que gradualmente se alejan del juego y pasan a ser estrategias más estructuradas propias de la enseñanza institucionalizada.

“(...) ellos son bastante inquietos, lo primero es normalizar, que la estructura, o que haya un silencio, a pesar como te digo que son inquietos, se paran de repente pero uno igual lidia con eso y producto de las mismas actividades, lo primero que haya un orden un silencio en el trabajo para que todos se concentren” (Entrevista 6, párrafo 26).

A modo de síntesis, es posible plantear que las funciones de la interacción social se vinculan sólo con aspectos relacionados con los estudiantes poniéndolos en el lugar de beneficiarios de la interacción. Esto resulta ser consistente con el hecho que la gran mayoría de las interacciones identificadas se desarrollan entre el docente y sus estudiantes y en una sola dirección, siendo el docente el responsable de establecer y guiar dichas interacciones. Además, cabe destacar que las funciones académicas de la interacción se centran principalmente en el aprendizaje de contenidos, procedimientos y evaluación de éstos, sin aludir al desarrollo cognitivo de los estudiantes, vinculando el desarrollo al sólo al ámbito social y afectivo. Desde lo anterior, es posible plantear que la interacción social se asocia al desarrollo cuando están implicadas funciones formativas valóricas y se asocia al aprendizaje cuando refieren aspectos académicos.

3. Modalidades facilitadas y modalidades esperadas de interacción

3.1 Modalidades facilitadas de interacción social.

Las categorías referidas a las modalidades facilitadas, han sido construidas a partir de los contenidos que surgen desde el análisis de las interacciones narradas durante la entrevista. Estos contenidos refieren al rol que cumple el profesor, la cantidad de participantes, el tipo de relación que se establece entre ellos y a los mecanismos que permitieron el aprendizaje. La siguiente tabla muestra las categorías y los códigos asociados a estos contenidos.

Categorías	Códigos
Rol del docente	Docente como responsable de la interacción
	Docente como facilitador de la interacción
	Docente como mediador de los aprendizajes
Rol del estudiante	Estudiante como receptor de contenidos
	Estudiantes como partícipe del proceso
Formas de interacción facilitadas	Curso completo
	Grupos grandes
	Grupos pequeños
Relación entre	Simétricas

participantes	Asimétricas
Mecanismos promotores de aprendizaje	Estimulación cognitiva
	Metacognición
	Mediación en el desarrollo de la tarea

Tabla 3: Categorías y códigos correspondientes al tercer objetivo específico (modalidades facilitadas)

Rol del docente: *Docente como responsable de la interacción, Docente como facilitador de la interacción y Docente como mediador de los aprendizajes.*

Estas categorías se construyen la codificación de las acciones y las tareas que son realizadas por el docente en las interacciones narradas.

El *rol del docente como responsable de la interacción* supone la total responsabilidad por parte del docente, siendo quien define lo que se va a aprender y cómo se aprenderá. En este sentido, surgen acciones referidas a la entrega de instrucciones, definición de contenidos, dirección de las actividades y monitoreo y verificación de los resultados de la actividad. Dado lo anterior, es posible vincular este hallazgo con lo presentado en el primer objetivo de este apartado, en el que la mayor frecuencia de interacciones se desarrollan desde los docentes hacia los estudiantes.

“(…) tú vas controlando y vas desarrollando algunas estrategias primero para que los niños se activen, después les vas bajando las revoluciones a través de respiración y de algunos ejercicios que te permiten que los niños se vayan relajando y que vayan desarrollando lo que tú tienes contemplado” (Entrevista 3, párrafo 22).

El *rol del docente como facilitador de la interacción* se vincula con las acciones que se llevan a cabo con el fin de promover la interacción con sus estudiantes y entre ellos, dentro de estas acciones se encuentran por ejemplo realizar preguntas para promover conversaciones, diversificar o modificar las actividades para otorgar distintas experiencias a sus estudiantes y promover la interacción, facilitar la expresión de conocimiento y dejar fluir las conversaciones sin intervenirlas.

“(...) tú hablas de algo y siempre tienen una opinión siempre algo saben y es verdad me ha tocado en todas las clases cualquier tema que estamos tocando algo saben entonces el dejar que ellos expresen lo que ellos saben y como lo podemos usar y después tu guiar yo creo que eso facilitó esta interacción porque no hubo una intervención tan grande en lo conceptualmente hablando para llegar al objetivo” (Entrevista 4, párrafo 79).

Por último, se identifica que los docentes asume el ***rol de ser mediadores de los aprendizajes*** en la medida en que realizan acciones tales como dejar que sus estudiantes resuelvan independientemente una tarea, orientar del desarrollo de la misma, tener presente en todo momentos los objetivos de aprendizaje, guiar las interacciones entre los estudiantes, respetar los ritmos de aprendizaje y promover la creatividad y la evaluación entre pares.

“(...) el que terminaba antes ayudaba a un compañero, ellos lo podían ayudar, no dándoles el resultado sino que enseñándole como llegar al resultado (...) la idea que le mostraran el camino y todo esto bajo mi manto obviamente, yo estaba ahí todo el tiempo” (Entrevista 5, párrafo 53).

Cabe señalar que no se visualiza un predominio de unas creencias por sobre otras ya estos roles coexisten sin conflicto en el discurso individual de los docentes quienes asumen los distintos roles en diferentes momentos de la situación narrada. Al respecto, se identifica que el rol más directivo es valorado al inicio y al cierre de las clases, ya que en estos momentos los docentes, deben entregar instrucciones y verificar si los estudiantes han aprendido, mientras que el rol facilitador y mediador se valora durante el desarrollo de la clase, momento en el cual los estudiantes deben realizar las tareas y actividades.

“En el desarrollo se va aplicando un poco y se deja un tiempo para que ellos puedan interactuar a través de las actividades que uno está generando” (Entrevista 6, párrafo 54).

“El inicio es importante porque primero cuando uno activa conocimientos previos de los chicos a partir de lo que ellos ya conocen, insertamos el aprendizaje que yo quiero, más acompañado de una actividad entretenida que motiva entonces genera las condiciones

necesarias para el aprendizaje. En el cierre hay una evidencia, una demostración de los que se aprendió” (Entrevista 3, párrafo 56).

La coexistencia de estas creencias dan cuenta de los niveles explícitos e implícitos del relato, en el sentido que al momento de referir las acciones realizadas predomina el rol facilitador y mediador, sin embargo, a través del análisis es posible identificar la presencia de elementos más tradicionales referidos a un docente directivo cuyas tareas se relacionan con la entrega órdenes y organización de las actividades.

Rol del estudiante: *Estudiante como receptor de contenidos y Estudiante como partícipe del proceso.*

El rol atribuido a los estudiantes en la interacción social se encuentra en directa relación con el rol que el docente asume en un momento particular de la clase, en este sentido al igual que ocurre con los roles descritos en los párrafo anteriores, los roles de los estudiantes son dinámicos y responden al rol que su profesor asume. Por tanto, el estudiante es receptor de contenido cuando el docente entrega instrucciones, monitorea el trabajo y evalúa los resultados y se hace partícipe del proceso en la medida en que el docente facilita interacciones y media los aprendizajes. El ***rol del estudiante como receptor de contenidos***, se evidencia a través de acciones tales como repetir el contenido, recibir órdenes, mantenerse en silencio cuando el docente habla y demostrar lo que sabe con fines de verificación. Por el contrario, el ***estudiante se hace partícipe*** en la medida en que por ejemplo, tengan la posibilidad de seleccionar los recursos didácticos con los que trabajará, probar diferentes procedimientos, realizar preguntas, expresar su conocimiento e iniciar y mantener conversaciones.

“Entonces él se va dar cuenta de que de una manera puedo hacerlo, también de esta y esta otra manera. Buscan también sus formas de aprender por sí solos sobre todo los que van más avanzados se dan cuenta qué es lo más fácil y de qué forma aprenden también los otros, en el fondo ellos lo terminan resolviendo todo” (Entrevista 2, párrafo, 60).

En este sentido, al igual que lo que sucede con el rol docentes, los roles atribuidos a los estudiantes dependen del tipo de interacción que establece el docente, predominando en distintos momentos de la clase uno por sobre otro. Pese a que se concibe explícitamente que el rol activo del estudiante se vincula más directamente con el aprendizaje, implícitamente, este rol es promovido básicamente durante el desarrollo de la clase, a través de la ejercitación de los contenidos, pese a ello y tal como se mencionó anteriormente, las tareas que se asignan en la mayoría de las situaciones narradas, no promueven un involucramiento activo por parte de los estudiantes.

Formas de interacción facilitadas: *Curso completo, Grupos grandes y Grupos pequeños.*

La categoría “formas de interacción facilitadas” refiere a las modalidades en las cuales los docentes llevan a cabo las interacciones, específicamente, refiere a la cantidad de participantes y la manera en cómo se piensa que el número de participantes facilita o no interacciones promotoras de aprendizajes. Al respecto, cabe señalar que, tal como se mencionó anteriormente, el número de estudiantes por curso se constituye en un obstaculizador de la interacción, pese a ello, los docentes facilitan un mayor número de interacciones entre ellos y el ***curso completo o grupos grandes***, que aquellas que cuentan con un menor número de participantes, como es el caso de grupos conformados por 4 ó 2 estudiantes. A juicio de los docentes, la participación en grupos pequeños facilita la interacción en la medida en que los niños disponen de espacios para dar su opinión y entregar apoyo a sus pares y los docentes disponen de instancias de evaluación y retroalimentación más cercana a sus estudiantes.

“(…) me pasa cuando uno quiere hablar se mete la otra, se mete la otra. Entonces con los grupitos yo sí puedo hablar y a lo mejor debatir, de buena manera poner mi postura y quizás puedo ayudar al otro o el otro me ayuda a mí, es una cosa más sabrosa que se da el estar ahí” (Entrevista 2, párrafo 45).

Si bien no se alude a un número ideal de participantes los docentes pertenecientes a establecimientos con un mayor número de estudiantes por curso, señalan las dificultades de promover la interacción y los docentes pertenecientes a establecimientos con un menor número de estudiantes por curso refieren que las interacciones son facilitadas por el número reducido de

estudiantes por curso. Al respecto, es importante señalar que la cantidad de estudiantes en el aula, en ocasiones adquiere mayor relevancia como facilitador u obstaculizador de las interacciones que las propias acciones que el docente podría realizar como promotor de los aprendizajes de los estudiantes.

Relación entre participantes: *Simétricas y Asimétricas.*

La relación entre participantes refiere a aquellos contenidos en los cuales se alude a la relación de influencia o poder que surge particularmente en la relación entre docentes y estudiantes y entre los estudiantes. Es importante destacar, que los docentes consideran que las interacciones asociadas al aprendizaje y al desarrollo son aquellas en las que se establece una relación simétrica, independientemente, de las diferencias en el desempeño de sus participantes. Las ***relaciones asimétricas***, emergen a través de contenidos formativos en los cuáles los docentes pueden llamarle la atención a los estudiantes asumiendo un rol de poder sobre él, surgen además, cuando el profesor asume la responsabilidad única de las interacciones y consecuentemente, la responsabilidad de entregar instrucciones, corregir a sus estudiantes, definir los aprendizajes y verificar el cumplimiento de los objetivos. Las ***relaciones simétricas*** son consideradas como una forma de comunicación agradable y de complicidad, en la que se comparten códigos lingüísticos, procedimientos y se entregan guías y apoyos afectivos que los participantes requieren para realizar la tarea. Cabe señalar, que las relaciones simétricas aparecen fuertemente asociadas a las interacciones entre estudiantes y se refieren tanto a tutorías (estudiantes con distintos niveles de habilidades) como a la colaboración (estudiantes con capacidades similares).

“Es más fácil entenderle a una compañero que a su profesora por el vocabulario porque ellos tienen un lenguaje que es más cercano entre ellos, son códigos distintos entonces claro cuando te ven como profesora quieren hacerlo lo mejor posible y se van a esforzar por hacer lo mejor posible porque de alguna forma te ven como autoridad. En cambio con el compañero, el compañero está a su nivel y el compañero como te decía, el hecho de que... yo obviamente los incito a que lo hagan bien, si fallan no importa lo podemos hacer de otra forma etc., pero el compañero siempre lo va a tirar hacia adelante en todos los ámbitos” (Entrevista 5, párrafo 29).

Mecanismos promotores de aprendizaje: *Estimulación cognitiva, Metacognición y Mediación en el desarrollo de la tarea.*

Dentro de esta categoría, se encuentran todas aquellos procesos que los docentes consideran que están presentes en las interacciones que facilitaron y que posibilitaron el logro de un objetivo de aprendizaje. Además, la categoría se construye a través de la identificación de la orientación de las prácticas, dado que permite identificar qué es lo que el docente busca promover en las interacciones que facilita. Los códigos asociados a esta categoría se relacionan con la estimulación cognitiva de los niños, así como también refieren a procesos metacognitivos y la mediación de la tarea asignada, estos mecanismos suponen diversos grados de complejidad, siendo la estimulación cognitiva el más simple de ellos y la mediación en el desarrollo de la tarea el más complejo.

La *estimulación cognitiva* alude a la creencia de que los estudiantes aprenden a través de la promoción de conversaciones en las que los estudiantes pueden expresar su conocimiento, despertar la curiosidad y el cuestionamiento (crear, imaginar, recordar experiencias). Además, cuando las interacciones se desarrollan a través de diversas estrategias tales como cantar, dramatizar, pintar, dibujar, las que permiten vivenciar diferentes experiencias activando cognitivamente a los estudiantes.

“(...) bueno de hecho ellos veían la canción, no cierto, la escuchaban, algunos los que son kinestésicos se paraban, entonces inmediatamente estaban como activados los aprendizajes de los niños. O sea para el visual kinestésico auditivo, entonces y me permitió, a parte de la motivación, que el chico participara y aprendiera. Bueno, de hecho está probado que cuando nosotros cantamos y escuchamos música nosotros estamos activando todos nuestros hemisferios el izquierdo y el derecho, por lo tanto están ellos preparados para el aprendizaje como en estado de alerta para aprender, es como más fácil” (Entrevista 3, párrafo 8).

“(...) porque unos aprenden cuando yo les leo un cuento, otros a lo mejor es cuando yo estoy leyendo un cuento con ellos, no es que sea la fórmula, es el despertar mental de aprender. Aquí hay un montón de cosas que son los árboles por ejemplo, usamos lo que

hay para aprender, a chequear los libros, internet. Eso me quedó acá, cuando un papá una vez me dijo: despertaste en ellos las ganas de querer aprender entonces yo creo que va en eso en la curiosidad” (Entrevista 2, párrafo 9).

Esta estimulación surge como el mecanismo más simple en el relato de los docentes, dado que para que este mecanismo se dé, basta con que se realicen preguntas, se entreguen las instrucciones y se exponga a los estudiantes al contenido o material didáctico.

Además, los docentes tienen la noción que la **metacognición** es un mecanismo que promueve el aprendizaje, en la medida en que a través de la interacción es posible que sus participantes se den cuenta de los errores que se comenten en los resultados y en los procedimientos que realizan. Esto a su vez, permite identificar las causas del error posibilitando que sus participantes realicen ajustes a los procedimientos, cabe señalar que lo anterior, sólo es posible en la medida en que las interacciones se den en un ambiente socioemocional que permitan valorar el error como parte del proceso de aprendizaje. Además, la metacognición refiere a la toma de conciencia respecto de los procedimientos y técnicas, en el sentido en que permite identificar distintas formas de trabajo, compartirlas, explicitar y ser conscientes de qué hicieron y cómo lo hicieron y buscar formas alternativas para realizar la tarea. Por último, la metacognición permite el aprendizaje ya que posibilita tomar conciencia de las conversaciones y darse cuenta del conocimiento que cada uno tiene y que pone a disposición en la interacción.

“(…) yo les decía como hacerlo y después de hacerla conmigo tenían que hacerla solitos. Entonces agarraban un plumón hacían la “i” hacían el salto y me mostraban la letra hacia arriba y si lo lograban era aplauso y si no la tenían que borrar y volver a hacerlo, si no lo podíamos hacer con mi ejemplo yo trataba que el compañero que tuviera al lado se lo mostrara porque ellos tenían sus propias técnicas que es más fácil obviamente imitar a un compañero que imitar a la profesora, en ese aspecto” (Entrevista 5, párrafo 1).

“(…) porque ahí es donde tu pones también la clave del aprendizaje porque los niños aprenden porque hablan y esta conversación genera un conocimiento. Es que a lo mejor

lo que voy a decir es muy amplio para ellos, porque ellos son muy chiquitito, pero es ir generando cierta conciencia de las cosas, lo que conversamos (...) entonces cuando ocurren estas conversaciones entonces ellos se acercan y dicen yo creo, yo pienso, me ha tocado o lo he vivido o no sé yo creo que va por ahí, el que se hagan más consciente de lo que ellos mismos saben” (Entrevista 4, párrafo 55).

La **mediación en el desarrollo de la tarea**, es un mecanismo asociado a las acciones de colaboración y apoyo mutuo que se da entre los participantes, dado que los docentes consideran que el aprendizaje necesariamente requiere de la asistencia de otros, la mediación surge como un mecanismo esencial para el desarrollo de las tareas asignadas. Al respecto, cabe destacar que los apoyos referidos consisten principalmente en apoyos pedagógicos, sin embargo, también surgen como relevantes los apoyos afectivos entre los participantes, validando así las diversas emociones que pueden surgir durante la realización de una tarea desafiante. En este sentido, los docentes consideran que los afectos están presentes en la interacción e impactan en el aprendizaje y en los procesos asociados a él.

En relación a los apoyos pedagógicos estos consisten en asistencias técnicas y metodológicas entregados a través de la solicitud e identificación de las necesidades pedagógicas de los estudiantes, la entrega de instrucciones, la retroalimentación mutua y la configuración de una red de apoyos que permita el intercambio de conocimientos, ideas y vivencias con el fin de realizar una tarea. Estos apoyos permiten complementar esfuerzos y compensar dar respuesta a las necesidades educativas de quienes participan. Dado lo anterior, la resolución de una tarea se significa como una creación colectiva en la que el conocimiento de los otros es considerado como punto de partida de los aprendizajes.

“Que yo pueda compartir contigo y que después tú puedas compartir conmigo para mí eso es la interacción que haya una retroalimentación entre tú y yo. Yo creo que estuvo presente en el que como hubo una investigación de los contenidos de lo que íbamos a trabajar en la asignatura de ciencia y en lenguaje los niños tuvieron que exponer. Y esa exposición obviamente a los compañeros y los compañeros también preguntaron a sus propios compañeros y había un feedback entre lo que yo te voy a preguntar y lo que tú sabes y a cada uno le tocó lo mismo, eso es un poco a nivel de ellos, solos. Y uno que es

parte de entregar herramientas en lo que están haciendo yo creo que esta interacción tiene que ver un poco con yo te voy a dar una pauta pero lo que tú me dices lo vamos complementando, como te decía no tenía que ver con chicos vamos a hacer una feria y la vamos a hacer, vamos a usar esto y la vamos a presentar tal día. Si no que era existe una posibilidad, ¿les parece?, ¿lo hacemos?, ¿qué idea tienes tú? Entonces siempre está este ambiente en el que todos hacemos lo que tenemos que hacer con ideas de todos, entonces yo creo que ahí está a mi juicio la interacción del trabajo de aceptar también las ideas de ellos” (Entrevista 4, párrafo 27).

Respecto de los apoyos afectivos, éstos refieren a que el trabajo colaborativo se asocia a la posibilidad de entregar seguridad y contención ante la inseguridad y frustración que pueden surgir durante el desarrollo de una tarea consignada como desafiante, en este sentido se valora el apoyo de otro para enfrentar las inseguridades y persistir en los intentos por resolverla.

“Las ayudas eran de todo tipo (...) desde que le toman el lápiz con la manito, le marcaban la ruta, hasta con palabras, ¡vamos tú puedes!, ¡tú puedes, tú puedes! Era muy recurrente esa situación y se puede dar en algunos niños que se pueden frustrar con cosas así, pero te digo el ambiente era de compañerismo de trabajo en equipo (...)” (Entrevista 5, párrafo 37).

3.2 Modalidades esperadas de interacción social.

El segundo elemento que compone este objetivo se relaciona las modalidades esperadas, éstas se analizan desde aquellos contenidos del relato que refieren a las interacciones ideales, identificadas a través de aspectos que los docentes indican que cambiarían para mejorar las interacciones facilitadas y a aquellos aspectos que significan como deberes o mandatos de su práctica.

Siguiendo esta lógica las categorías y códigos construidos son los siguientes:

Categorías	Códigos
Características de la tarea	Tareas desafiantes
	Tareas lúdicas
	Tareas diversas
Mandato del docente	Docente como responsable por las individualidades
	Docentes como mediador de aprendizajes
Relación entre participantes	Relación pedagógica simétrica
	Relación afectiva simétrica
Mecanismos promotores de aprendizaje	Estimulación cognitiva
	Mediación en el desarrollo de la tarea
	Diálogo intersubjetivo

Tabla 4: Categorías y códigos correspondientes al tercer objetivo específico (modalidades esperadas)

Características de la tarea: *Tareas desafiantes, Tareas lúdicas y Tareas diversas*

Las características de la tarea aluden a sus particularidades y elementos distintivos que otorgan la posibilidad de promover el aprendizaje en los estudiantes. La primera de ellas, dice relación con *el desafío* que supone su realización, el que está dado por su grado de dificultad creciente. En el caso de las modalidades esperadas se cree que la dificultad de la tarea conduce a sus participantes reconocer la imposibilidad de realizarla por sí mismos y en consecuencia a generar acciones colaborativas para su realización. Al respecto, es importante señalar que el grado de dificultad de las tareas sólo se asocia con los apoyos afectivos entre sus participantes ya que con anterioridad se expuso que la graduación de la dificultad, estaba relacionada con el desarrollo de la autoconfianza y autoestima, invisibilizando el potencial que éstas tienen de desarrollar habilidades cognitivas cada vez más complejas.

Además, se valora la importancia del *carácter lúdicos* de las tareas dado que promueven un mayor grado de involucramiento y participación de los estudiantes, responden a sus intereses, generan formas no tradicionales de aprendizaje y permiten realizar una transición gradual entre la Educación Parvularia y la Educación Básica.

“(...)generar el aprendizaje de una forma más entretenida y didáctica, me permite que los niños interactúen y que sea participativo que sea lúdico que les permita no solamente ser mero espectadores y que sean más participativos” (Entrevista 3, párrafo 20).

“Se parte el año con actividades lúdicas (...) todas las actividades los primeros meses son lúdicas y luego empezamos a céntranos un poco más en todo lo que tiene que ver en la parte trabajos, como la escritura, las letritas, los fonemas la presentación. Pero en general es todo lúdico (Entrevista 2, párrafo 9).

Pese a que este tipo de tareas es reconocido explícitamente como un mecanismo de aprendizaje, a nivel implícito de las prácticas no se evidencia la incorporación del juego como parte de importancia de los estudiantes que inician su proceso de escolarización.

Por último, se destaca la realización de *tareas diversas*, las que adquiere importancia en la medida en que posibilitan otorgar diferentes experiencias de aprendizaje a los estudiantes, respondiendo a los distintos estilos de aprendizaje y necesidades educativas existentes en el aula.

“(...) para mí es fundamental que el contenido no solamente sea hablado o leído etc. (...) no solamente es importante que yo se los leyera o que yo se los contara como un cuento para mí lo importante es que lo entendieran en un todo, en vestimenta, en olores, en apreciación, etc. Entonces ellos tienen que interactuar de distintas formas no solamente con un profesor. Tiene que tener distintos tipo de vivencias e interactuar con distintos tipos de cosas” (Entrevista 5, párrafo 59).

(...) entonces a partir de las características de mis estudiantes genero diversas actividades las cuales apuntan a distintos niños, a los kinestésicos a los auditivos, a los visuales y a aquéllos que tienen alguna dificultad de aprendizaje concreta como son los niños con necesidades educativas especiales. Por lo tanto en la preparación de mis

objetivos yo visualizo todo eso y voy desarrollando las actividades en relación a estos niños que son bastante diversos y heterogéneos (...) (Entrevista 2, párrafo 6).

Tal como se verá en el apartado siguiente, este punto se relaciona con el mandato que los docentes se atribuyen de diversificar las actividades y respetar las individualidades.

Mandato del docente: *Docente como responsable por las individualidades y Docentes como mediador de aprendizajes*

A diferencia de lo que se surge en las modalidades facilitadas las cuales se identifican a partir de los que los docentes realizan en las interacciones narradas; en las modalidades facilitadas, se identifica que este rol pasa a ser un mandato de su práctica. En este sentido, que los profesores entrevistados tienen la noción que en las interacciones valoradas como “ideales”, el docente debe responsabilizarse tanto por las individualidades de sus estudiantes como por asegurar la mediación de los aprendizajes de los mismos.

De los dos mandatos antes mencionados, surge el rol del ***docente como responsable por las individualidades***, el que surge con mayor frecuencia y fuerza en el relato de los docentes y se vincula con la obligación que se atribuyen a sí mismos, de conocer las características individuales de sus estudiantes, sus ritmos de aprendizaje, capacidades e intereses, con el fin de adecuar las tareas a sus particularidades haciéndoles responsables de respetarlas durante las interacciones que promueven. Junto con ello, se considera fundamental conocer, respetar y responsabilizarse por sus estados emocionales, como una forma de compensar las carencias afectivas derivadas de las condiciones familiares y del contexto. Este rol es significado como prioritario y condicionante del rol docente como mediador de aprendizaje, dado que como se planteó en el primer objetivo de este apartado, el bienestar de los estudiantes es un condicionante de las interacciones pedagógicas que se desarrollan en el contexto escolar.

“(...) tenemos niños distintos, muy complicados, pero tiene que ver un poco con el entorno. O sea el capital cultural que tienen los niños, están deprivados, eso es una constatación pero frente a eso qué hace uno. Entonces yo creo que depende mucho del profesor. Entonces de cómo uno motive a los apoderados y cuál es el propósito que uno

tiene y las aspiraciones que tiene de los alumnos las expectativas” (Entrevista 3, párrafo 72).

Como un segundo mandato se valora el ***rol del docente como mediador efectivo*** de los aprendizajes lo cual supone buscar el máximo de interacciones posibles, descubrir el conocimiento y las capacidades de los niños con el fin de intencionar y organizar los apoyos entre estudiantes, diversificar las actividades, otorgar una amplia gama de experiencias de aprendizaje; y por último, traspasar la responsabilidad de las tareas a los niños asumiendo el rol de guía en el desarrollo de las mismas.

“Se intenta que uno actúe como mediador efectivo uno está en toda la sala de clase, pero uno no le está dando las respuesta a los niños los está llevando a buscar formas de resolver lo que tienen que resolver (...) y en este caso la mediación es efectiva desde el punto de vista en el que uno no hace un trabajo completamente dirigido, que al contrario uno va por los puestos si necesita ayuda, qué necesita, de qué forma uno podrá ayudarlos sin darle prácticamente la respuesta” (Entrevista 2, párrafo 63).

Relación entre participantes: *Relación pedagógica simétrica y Relación afectiva simétrica*

Desde las creencias de los docentes se destaca su valoración por las características de la relación que se establece entre los participantes de la interacción. En este sentido, se propone que las relaciones ideales son relaciones simétricas en las que si bien pueden identificarse diferencias en los niveles de desarrollos o desempeños, es un requisito fundamental que el vínculo se base en la simetría de poder y de comunicación entre sus participantes. En coherencia con lo anterior, se identifican dos tipos de relaciones simétricas, las relaciones pedagógicas y las relaciones afectivas.

La ***relación pedagógica simétrica***, se caracteriza por la posibilidad que todos los participantes tienen para involucrarse en la tarea, en este sentido, se valora la existencia códigos de comunicación comunes que facilitan las conversaciones, el respeto por las posturas diferentes, la expresión de ideas y el acceso al conocimiento de los otros.

(...) El debate puede favorecer al aprendizaje porque yo creo y siento que no siempre yo voy a tener la razón, y también voy a conocer la historia del otro (...) y se va formando el

conocimiento y se va ampliando (...) como nosotros estamos siempre tratando de respetar al otro y lo que cada persona dice es importante, por lo tanto hay que respetar porque casi todo está basado en eso, en aceptar la postura que tiene otra persona, aceptar las creencias (...) (Entrevista 2, párrafo 51).

Las características de las relaciones simétricas, generan instancias de reflexión, debates y construcción conjunta, todas ellas consideradas como esenciales para el aprendizaje. Al respecto, resulta destacable que pese a la valoración explícita de estas instancias, las prácticas narradas no contemplan la realización de tareas complejas que requieran de encuentros interpersonales simétricos con énfasis en los aprendizajes académicos de los estudiantes. Por sobre todo se valora, la influencia de la simetría afectiva en la promoción de los aprendizajes.

La **relación afectiva simétrica** se caracteriza por la cercanía y el vínculo existente entre los participantes de la interacción, en la que se releva la importancia de generar instancias de encuentro que resulten ser agradables, distendidos y divertidos, en los que es posible expresar los afectos y disfrutar de la compañía de los otros en un contexto de humildad y respeto mutuo

“(...) este colegio es bien especial en ese sentido, porque el trato que hay entre profesores y alumnos no es el trato que hay en un colegio tradicional porque es la miss, la profesora, acá los niños nos llaman por nuestro nombre y hay una relación de respeto, en diecisiete años y creo jamás me han faltado el respeto los niños de este colegio, y yo tampoco a ellos, es recíproco porque no porque yo sea adulta les voy a faltar el respeto o no porque yo sea la profesora voy a dejar de adquirir conocimiento de parte de ellos (...)” (Entrevista 2, párrafo 52).

Esta relación promueve el aprendizaje, dado que posibilita a los estudiantes interactuar en un contexto en el que será valorado, respetado y en el que podrá expresarse sin mayores restricciones, limitaciones o temores.

Mecanismos promotores de aprendizaje: *Estimulación cognitiva, Mediación en el desarrollo de la tarea y Diálogo intersubjetivo*

Dentro de esta categoría se encuentran aquellos procesos que los docentes consideran que *deben* estar presentes en las interacciones que promueven el aprendizaje. La categoría se construye a través de los procesos que se declaran como fundamentales y que se encuentran presentes en la interacciones que ellos facilitan, pero también por otros que no pueden desarrollarse dado que tanto los obstaculizadores del ambiente socioemocional como los condicionantes institucionales, descritos en el primer objetivo de este apartado, los imposibilitan.

Al igual que en las modalidades facilitadas la *estimulación cognitiva* se considera un proceso fundamental para la promoción de los aprendizajes, su importancia reviste en la necesidad de despertar la curiosidad y generar preguntas que orienten la búsqueda de respuestas por parte de los participantes de la interacción. Es considerada como un proceso inicial que debiese llevar al desarrollo de procesos que aumentan en complejidad y se asocia con la posibilidad de estimular los sentidos, a través de distintas actividades que impliquen mirar, escuchar, escribir, dibujar y a través de preguntas que promuevan la curiosidad, el debate, la experimentación y la investigación.

“(...) lo ideal sería que ellos tuviesen los espacios en los que ellos pudiesen interactuar en cada uno de los espacios de los rincones (...) siempre hemos querido hacer algo como parecido a Montessori tener estos rincones estimulantes en donde ellos aprendan por curiosidad, sea descubriendo el aprendizaje, pero no se puede, porque faltan los recursos” (Entrevista 2, párrafo 12).

La *mediación en el desarrollo de la tarea* es considerada como esencial en el proceso de aprendizaje, aun cuando al inicio de todas las entrevistas realizadas no surge como un proceso vinculado con el aprendizaje. Al respecto es importante destacar que conforme transcurren las entrevistas, los docentes entrevistados van visibilizando y explicitando su importancia. La mediación se significa como un trabajo en equipo que permite la realización conjunta de la tarea y en ayuda de otros, permite además, compartir conocimiento, vivencias, experiencias y supone apoyo y retroalimentación mutua entre los participantes.

“(...) ellos mismos a través de las actividades cuando tienen que responder, cuando tienen que apoyar al compañero y cuando ven que necesitan cierto apoyo, ya ellos también lo hacen por lo tanto yo diría que es muy importante para el aprendizaje y uno tiene que buscar el máximo de interacciones y de hecho uno tiene que conocer a los niños” (Entrevista 3, párrafo 28)

Dada la importancia de la mediación que emerge durante las entrevistas, se considera la importancia de planificar las interacciones con fines pedagógicos y de generar diversos espacios de encuentro interpersonal para el logro de los objetivos de aprendizaje.

Por último, el **diálogo intersubjetivo** refiere a los contenidos que aluden al intercambio entre los participantes de la interacción. Si bien se valora como esencial para el aprendizaje, no se evidencia una comprensión acerca de la forma en que este proceso promueve el aprendizaje. En comparación con las modalidades facilitadas, en las modalidades esperadas, surgen contenidos fuertemente asociados a la intersubjetividad, los que refieren a la toma de perspectiva, intercambio de ideas y conocimiento, acceso a la historia y experiencia de otros, así como también a la capacidad de dar y respetar opiniones, llegar a consensos y acuerdos para la realización de la tarea. Por tanto, se releva la importancia de las conversaciones y del diálogo entre las personas como una herramienta esencial para el aprendizaje.

“(...) igual me agrada que la conversación haya avanzado y llegado a que en el fondo el aprendizaje se logra con esto de la conversación, con lo que los niños saben más allá de lo que uno como profesora les entrega, a mi juicio ahí está la clave del aprendizaje, porque si yo me baso en un texto, en un desarrollo, en escriba, no sé cómo podría darme cuenta de que aprendieron...un prueba la puede contestar un niño, pero yo creo que en el conversar y llevarlo a la práctica creo que está la clave, no le encuentro el sentido a otra forma (...) sí yo creo que ahí está la clases, déjame saber cuánto sabes tú y cuánto te puedo entregar yo y vamos juntos (...)” (Entrevista 4, párrafo 89).

En términos generales se identifican algunas diferencias entre las modalidades facilitadas y las esperadas dando cuenta de la distancia existente entre lo que los docentes hacen y lo que consideran que deben hacer. Las diferencias resultan ser evidentes cuando se habla del rol del docente ya que en las modalidades esperadas aparece un docente que entrega mayor protagonismo a los estudiantes considerándose a sí mismos un mediador del aprendizaje. Además, se alude con mayor frecuencia y relevancia a los diálogos intersubjetivos, valorando la importancia y la influencia del otro en el aprendizaje de los estudiantes. Junto con ello, se releva la relación simétrica como una condición fundamental para el aprendizaje, así como también surgen las características de la tarea, especialmente su carácter desafiante, lúdico y diverso. Al respecto cabe señalar que los aspectos antes mencionados son escasamente referidos en las modalidades facilitadas, dando cuenta de la distancia que existe entre práctica y teoría pedagógica y entre el sistema de representación implícito y explícito.

A modo de síntesis, las categorías presentadas en este apartado, dan cuenta de las creencias de los docentes respecto a los elementos que están presentes en las interacciones, a sus facilitadores y obstaculizadores, los lugares en los cuales se llevan a cabo, los medios que las promueven, sus participantes, las relaciones entre ellos. Además, dan cuenta de las funciones que le son atribuidas y por último, las características y particularidades de las interacciones que se facilitan y las características de las interacciones ideales. En el apartado siguiente, se realizará una breve conclusión acerca de los resultados expuestos, con el fin de analizar la relación existente entre las principales categorías levantadas y expuestas en los resultados de la investigación.

VII. Conclusiones y discusiones

A través del análisis realizado y en relación a los objetivos propuestos, es posible plantear que la interacción social, es concebida como un encuentro interpersonal, que permite la realización conjunta de una tarea en ayuda de otros; permite además, compartir conocimiento, vivencias, experiencias y supone una red de apoyos afectivos y pedagógicos, así como también, una retroalimentación mutua entre sus participantes. Desde la perspectiva de los docentes, la interacción responde a una estructura debido a que se desarrolla bajo ciertas condiciones contextuales y está compuesta por elementos que le otorgan características particulares. En este sentido, la interacción depende tanto de las condiciones de la institución, del contexto de aula, así como de las características de sus participantes, los medios y los lugares en que se desarrolla. Además, es comprendida como una relación en la que distinguen diversas formas de comunicación (simétrica o asimétrica), distintas formas de trabajo (en colaboración o tutorías) y diferentes apoyos entre sus participantes (pedagógicos y afectivos) y junto con ello, se distinguen también diferentes mecanismos promotores de aprendizaje de diversa complejidad. Estas distinciones conviven entre sí, construyendo concepciones dinámicas que comprenden la interacción social de distintas formas según el momento de la clase, según sus participantes, sus requerimientos, el grado de dificultad de la tarea y las necesidades de apoyo de los estudiantes. Cabe destacar que al igual que los hallazgos de Cuadra, 2009, Gómez, 2010, Oñate, et al., 2011 y Rufinelli, 2012, estas creencias transitan entre una concepción constructivista y una concepción tradicional, las cuales coexisten entre sí sin mayores conflictos y sin que se distingan de manera consciente sus diferencias y los efectos sobre la práctica.

Las funciones atribuidas a la interacción, se relacionan con la escolarización, la valoración de la afectividad, el aprendizaje académico y la formación social de los estudiantes, todas ellas comprendidas como beneficios *para* los niños, dando cuenta que los docentes tienen la noción que la interacción social se desarrolla esencialmente entre profesor y estudiantes y en una sola dirección, siendo el adulto el responsable de dirigir, facilitar la interacción y mediar el aprendizaje. Estas funciones, muestran que la interacción social se asocia al aprendizaje académico y al desarrollo social, siendo éste último el que se encuentran más fuertemente vinculado a la interacción. Al respecto, Molina (2006) señala que la educación ha sido

comprendida y reducida a la *diada enseñanza-aprendizaje*, olvidando que el fin último de la educación es el desarrollo del individuo como sujeto y la construcción de su individuación. Por tanto, desde su perspectiva, la educación debe articularse en torno a una *triada* que integre *la enseñanza, el aprendizaje y el desarrollo*, resguardando la relación inherente entre dichos procesos y considerando que el aprendizaje, no es el fin último de la educación, sino que se configura en un *medio formativo* de lo propiamente humano. Los resultados de la investigación muestran que esta diada *enseñanza-aprendizaje*, está fuertemente arraigada en las creencias docentes, específicamente en lo que respecta al ámbito académico, ámbito en el cual no es posible identificar la vinculación entre la interacción social y el desarrollo de los estudiantes, dado que refieren explícitamente a la relación entre interacción y aprendizaje, aludiendo escasamente al desarrollo cognitivo, enunciado y concebido como acumulación de aprendizaje, de conocimiento y contenido. Lo anterior invisibiliza la relación existente entre *enseñanza, aprendizaje y desarrollo* y en consecuencia la posibilidad de desarrollar habilidades cognitivas de mayor complejidad a través de la interacción. En relación a este punto, Baquero (2009) asegura que el desarrollo no puede explicarse desde el dominio de una herramienta cultural, de carácter aditivo, sino que debe comprenderse desde la reorganización de la vida psicológica del sujeto como producto de su participación en situaciones sociales específicas. Este argumento contrasta con la concepción de los docentes dado que sus creencias limitan el aporte de los encuentros interpersonales, sólo al aprendizaje y a la acumulación de contenidos curriculares en lugar de significar la interacción como una instancia de participación social.

La relación entre interacción y desarrollo, resulta ser más evidente en lo que respecta al desarrollo social, debido a que se piensa que la interacción promueve la formación social de los estudiantes, a través del desarrollo de habilidades de resolución de conflicto, trabajo colaborativo y la aceptación de la diversidad como parte de esencial de la convivencia cotidiana. Es precisamente sobre este punto, donde los docentes refieren explícitamente al desarrollo asociado a la idea de construcción conjunta de nuevas formas de relacionarse socialmente y destacando el rol que la interacción tiene en este proceso.

Siguiendo los argumentos de Baquero (2009), la institución escolar, debe constituirse en un contexto cuyas prácticas educativas propicien el desarrollo a través de formas específicas de

interacción social. Sin embargo, el autor también reconoce que las prácticas escolares se desarrollan en condiciones situacionales específicas que pueden configurar tanto un conjunto de facilitadores como obstaculizadores del aprendizaje y el desarrollo. En coherencia con estos planteamientos, los docentes reconocen la presencia de algunos componentes del contexto que puede favorecer la interacción, como también obstaculizarla y junto con ello, obstaculizar también el aprendizaje. En este sentido, consideran que los lineamientos pedagógicos, la planificación centralizada, la falta de recursos, así como también el número de estudiantes por curso, la disposición de las salas y las normas escolares, restringen los encuentros interpersonales y con ello, los aprendizajes de los estudiantes. Cabe señalar que estos elementos son valorados como estables sin posibilidad de ser modificados ya que dependen de decisiones que se encuentran fuera de su alcance, generando así condiciones que se mantienen en el tiempo y resultan ser resistentes a cualquier propuesta de cambio e innovación pedagógica.

En esta misma línea, Baquero (2009) plantea que explicar el aprendizaje y el desarrollo desde la naturaleza específica de las prácticas escolares, supone cuestionar la comprensión del concepto de “*educabilidad*”, el que a su juicio, ha sido erróneamente comprendido desde las capacidades individuales para aprender. En este sentido, la educabilidad se comprende como una propiedad de la institución escolar. Al respecto, se releva que los docentes entrevistados, coinciden con los argumentos del autor ya que, tal como se mencionó anteriormente, distinguen componentes institucionales y los significan como obstaculizadores y facilitadores de la interacción social, sin que se hagan referencias a limitaciones o capacidades individuales de los estudiantes. Lo anterior, da cuenta de la ausencia de elementos vinculados a la clásica discusión respecto de la influencia de los aspectos biológico maduracionales en el aprendizaje y el desarrollo, relevando el rol de las prácticas institucionales y su impacto en las interacciones sociales promotoras de aprendizaje y desarrollo. En relación a las características individuales, sólo se refieren a la motivación, concebida desde una relación dialógica en la que se confluye la motivación de los docentes y la de los estudiantes; en otras palabras, la motivación es comprendida como un componente de la interacción que puede ser modificado a través de estrategias pedagógicas y medios de interacción, tales como el uso de recursos didácticos, tareas de carácter lúdico y prácticas innovadoras que estimulen la curiosidad y el cuestionamiento. Además, se considera la importancia de valorar los afectos de los estudiantes, razón por la cual los apoyos afectivos, que

tanto docentes como estudiantes entregan en el aula, son significados como componentes inherentes al encuentro interpersonal. Sobre este punto, resulta relevante dar cuenta que la literatura revisada, refiere como apoyos sólo a aquellas ayudas para desarrollar una tarea asignada, centrándose en los procesos cognitivos asociados a su realización. Sin embargo, los docentes entrevistados consideran que además de estos apoyos, resulta fundamental, el soporte emocional, especialmente en aquellas tareas que los estudiantes no pueden desarrollar por sí mismos debido a éstas que generan frustración y despiertan en ellos la necesidad de ser acompañados y acogidos por alguien que atienda sus ansiedades, inquietudes y reacciones emocionales frente a ellas.

En relación a las características de la tarea, se hace referencia a su carácter lúdico, diverso y desafiante, lo que permite promover la participación de los estudiantes, otorgar diversas experiencias de aprendizaje y favorecer el trabajo colaborativo, respectivamente. En relación al carácter desafiante, las creencias de los docentes concuerdan con los antecedentes conceptuales revisados, que relevan que la graduación de la dificultad permite promover las interacciones en la medida en que cuando se es consciente de que la tarea no puede ser resuelta individualmente, se generan acciones tendientes a buscar ayuda y colaboración, promoviendo con ello el desarrollo de habilidades propias del trabajo en equipo. Cabe destacar que esta creencia, coexiste con la idea que el grado de dificultad debe ser coherente con el nivel de desarrollo real de los estudiantes, de manera de asegurar experiencias de éxito en los niños con el fin de promover su autoestima, lo que surge como más relevante que el aumento de la dificultad con fines pedagógicos y formativos. En este sentido, los docentes no consideran que la dificultad creciente pueda favorecer el desarrollo, lo que invisibiliza, el potencial que éstas tienen de desarrollar habilidades cognitivas cada vez más complejas y la posibilidad de transitar por la Zona de Desarrollo Próximo.

Tal como se mencionó al inicio de este apartado, los participantes de la interacción identificados refieren esencialmente a la interacción entre el docente y sus estudiantes, interacción que se da mayoritariamente en una dirección, predominando las acciones que están bajo la responsabilidad del docente y, en consecuencia, las creencias acerca del rol docente se vinculan con el grado de control que éstos tienen sobre las interacciones que facilitan. Desde esta lógica, es posible

identificar que los docentes asumen la total responsabilidad por la interacción, siendo ellos quienes definen la tarea, los procedimientos y los medios de evaluación, así como también asumen, el rol de facilitadores de la interacción y mediadores de aprendizaje.

Cabe señalar que el rol del estudiante no es explícitamente identificado, sin embargo, a nivel implícito de las prácticas, es posible identificar que el rol de los estudiantes está en directa relación con el rol que el docente asume en momentos particulares de la situación narrada. En este sentido, los niños adquieren mayor protagonismo, cuando el docente asume el rol de facilitador y mediador y por el contrario, se limitan a repetir, reproducir y demostrar los aprendizajes adquiridos cuando el docente asume la total responsabilidad de la interacción. Esta complementariedad entre el rol del docente y el rol del estudiante, concuerdan con lo planteado por Ordoñez (2004) y Freire (2008), quienes señalan que las prácticas escolares suponen una relación dialógica, por tanto no pueden ser entendidas sólo a partir del profesor o sólo a partir del estudiantes, sino que requieren concentrar la mirada en las formas en las que se vinculan entre ellos a través de la acción pedagógica. Es en este punto, donde se evidencia con mayor claridad la coexistencia de los distintos tipos de concepciones propuestas por Pozo (2006), las que refieren al grado de protagonismo de sus participantes y las formas en las que es comprendido el proceso educativo, las tareas y los resultados de aprendizaje. Desde esta perspectiva, las creencias de los docentes se encuentran más cerca de la concepción directa con algunos elementos de la concepción interpretativa y constructiva, dado que la mayoría de las interacciones facilitadas, están bajo la total responsabilidad del docente, quien concibe la interacción como un proceso dirigido desde el adulto y la evaluación como la verificación de aprendizajes en relación a un objetivo claro y definido. Cabe señalar que en distintos momentos de la clase, el mismo docente asume el rol de facilitador y mediador, entregando mayor participación a sus estudiantes en el proceso y acercando sus prácticas a los componentes propios de las concepciones interpretativas y constructivas, según las cuales la participación del estudiante y la autorregulación de la actividad son claves para lograr los objetivos de aprendizaje.

Para los docentes, el tipo de relación que se establece entre los participantes, resulta ser fundamental para explicar la influencia de la interacción sobre el aprendizaje o el desarrollo. Al respecto los docentes realizan las mismas distinciones que los autores revisados en los

antecedentes conceptuales. Al igual que Piaget (1975), Vygotski (1978), Damon (1984), Wertsch (1989) y Lascasa (1995) conciben que la interacción y sus resultados dependen de las formas en las que se desarrolla la comunicación entre sus participantes, identificando relaciones simétricas y asimétricas (relacionadas con la distribución de las posibilidades de participar); y relaciones de colaboración y tutorías (relacionadas con las diferentes destrezas de sus participantes). Cabe señalar, que desde la perspectiva de los docentes, las relaciones simétricas resultan más significativas para el aprendizaje, debido a que en ellas, todos tienen las mismas posibilidades de opinar, expresar y participar. Esta simetría tiene una expresión pedagógica y una expresión afectiva, siendo ambas constitutivas de interacciones consideradas como *ideales* para la promoción del aprendizaje. Respecto al trabajo en colaboración y en tutorías, los autores aseguran que ambas pueden facilitar distintos tipos de aprendizajes; en coherencia con ello, los docentes tienen la creencia que tanto la tutoría como la colaboración promueven el aprendizaje, sin embargo, no se distinguen objetivos o condiciones en las que se utiliza cada una de ellas o en las que se prefiere una forma de trabajo por sobre la otra. Lo anterior, da cuenta de un aspecto relevante de la planificación y la intencionalidad con la que se facilitan las interacciones en el contexto escolar, evidenciando un uso intuitivo que no necesariamente responde a los objetivos de aprendizaje propuestos.

En relación a los lugares de interacción, la sala de clases se constituye como el principal lugar donde se desarrollan las interacciones. Cabe señalar que, el patio del establecimiento es escasamente relevado como un lugar para la interacción, aun cuando es concebido como un espacio que, en contraposición a la sala de clases, entrega mejores oportunidades de aprendizaje para los estudiantes. Al respecto, es importante destacar que los lugares aparecen estrechamente vinculados con los medios de interacción, dado que los lugares entregan oportunidades de interacción en la medida en que en ellos es posible encontrar recursos didácticos que permitan estimular cognitivamente, promover el cuestionamiento, facilitar conversaciones y entregar distintas experiencias de aprendizaje a los estudiantes, lo cual adquiere relevancia en la medida en que estas acciones son significadas como mecanismos promotores de aprendizaje.

Un aspecto, que surge a nivel transversal en todas las entrevistas, es la consideración de participantes, lugares y medios de interacción que se limitan al contexto escolar, lo que a

diferencia de Molina (2006) y Baquero (2009) quienes reconocen que los encuentros sociales y, en consecuencia, el aprendizaje y el desarrollo, se dan tanto en contextos cotidianos como escolares; los docentes no identifican componentes vinculados a la educación sociocultural que relevan los autores antes mencionados.

Por último, los docentes consideran que en los encuentros interpersonales existen mecanismos que posibilitan el aprendizaje distinguiendo entre ellos distintos niveles de complejidad según los alcances que puedan llegar a tener. Dentro de éstos se encuentran la estimulación cognitiva, la metacognición, la mediación en el desarrollo de la tarea y el diálogo intersubjetivo. Asociados a ellos, surgen los medios de interacción dentro del cual se encuentra el lenguaje, el que a juicio de diversos autores (Vygotski, 1978; Fernández y Melero, 1995; Mercer, 1996; Molina, 2006 y Baquero, 2009) es el instrumento que permite la reorganización de la vida psicológica del sujeto convirtiendo los aprendizajes de la interacción en desarrollo cognitivo. En este sentido, es importante señalar que si bien, los docentes consideran al diálogo intersubjetivo como un mecanismo esencial del aprendizaje, este mecanismo aparece con mayor intensidad cuando refieren explícitamente a las interacciones valoradas como ideales y a los deberes del docente, es decir, no es posible dar cuenta del uso de este mecanismo a través del relato de las interacciones facilitadas en las situaciones relatadas. Otro punto importante, es que si bien se releva el valor de la intersubjetividad, no es posible identificar los procesos inter e intrapersonales a través de los cuales se promueve el aprendizaje, así como tampoco la manera en que éstos influyen en diferentes tipos de aprendizaje. Esto puede deberse al uso que los docentes le dan al lenguaje, el que se limita mayoritariamente a la realización de preguntas, expresión del conocimiento e intercambio de ideas que no necesariamente permiten la argumentación reflexiva de ellas. Es probable que el desconocimiento de las formas en que los mecanismos promotores de aprendizaje explique el porqué los docentes no vinculan el aprendizaje al desarrollo cognitivo, ya que desde los argumentos de los autores estos mecanismos refieren a la subjetividad, autorregulación y reconstrucción interna, procesos difíciles de visualizar a través de las prácticas de evaluación utilizadas por los docentes entrevistados, quienes asocian la evaluación con la verificación de la adquisición de conocimiento. Dado lo anterior, es importante destacar que la vinculación entre interacción social, aprendizaje y desarrollo se va explicitando durante el transcurso de las entrevistas realizadas ya que al inicio de ellas, los docentes atribuyen que el aprendizaje tiene

lugar a través de la repetición, la ejercitación, la exposición directa a los contenidos. Conforme se desarrollan las entrevistas, la interacción comienza a visualizarse como un medio para el aprendizaje y el desarrollo. Por tal motivo, los docentes, al término de ellas, realizan algunas reflexiones que revelan la presencia de la interacción social en los distintos momentos de la clase, la importancia que ésta tiene para la práctica docente, la necesidad de intencionar y planificar las interacciones; así como también, reflexiones relacionadas con la conformación de los grupos de trabajo, destacando además, la importancia de visualizar que el aprendizaje ocurre *en y a través* de las conversaciones. Todas estas reflexiones, surgen durante las entrevistas y resultan ser los propios docentes quienes aseguran no haber sido conscientes de ellas antes de las entrevistas realizadas. Relacionado con este punto, Ordoñez (2004) plantea que los desafíos más importantes de la práctica pedagógica actual son aquéllos relacionados con la comprensión de qué es y cómo ocurre el aprendizaje y el desarrollo, por tal motivo plantea que los docentes deben favorecer las formas de interacción, que sus estudiantes establecen tanto con los adultos como con sus pares, configurando de manera estratégica los encuentros sociales con el fin de aprovechar al máximo los recursos y potencialidades sociocognitivas de sus estudiantes. En este mismo sentido, plantea la importancia de generar espacios de reflexión que permitan develar y explicitar el lugar de la interacción en la configuración del *Ser* como fin último de la educación.

En relación a las limitaciones metodológicas de la investigación, se reconoce la dificultad de acceder a las concepciones implícitas a través del relato, si bien la entrevista situacional posibilitó dar cuenta de las interacciones facilitadas y de las acciones asociadas a ellas, así como también, identificar elementos implícitos del contenido, el diseño metodológico no contempló la revisión de planificaciones ni la observación de clases, las que podría complementar y profundizar los resultados que aquí se presentan. Con miras a la realización de investigaciones futuras, se propone la importancia de indagar y explicar la relación entre las concepciones de aprendizaje y las interacciones facilitadas por los docentes, abordando la coherencia entre el modo de concebir el aprendizaje y las formas de promoverlo. Además, ampliar el estudio hacia otros actores de la comunidad escolar, dado que la interacción se da en un contexto social y dentro de una estructura cuyos participantes, políticas y lineamientos son concebidos como condicionantes de la interacción y el aprendizaje. Por otra parte, su carácter situacional, lleva a preguntarse por las distinciones que podrían surgir entre las creencias de docentes provenientes de establecimiento

con distintas dependencias, Proyecto Educativos, sistemas normativos y/o modelos pedagógicos, si bien la investigación no contempla este análisis, a través de los resultados es posible evidenciar algunos elementos que sugieren que distintos contextos pueden efectivamente dar origen a diferentes creencias respecto a la interacción. Es así por ejemplo que los docentes cuyos establecimientos promueven la diversidad metodológica y relaciones simétricas, tienden a facilitar interacciones más participativas, con diversidad de recursos y mecanismos más complejos que refieren a la mediación de los aprendizajes. Por el contrario, los establecimientos con lineamientos centralizados y estructurados, están vinculados a creencias en las que el docente adquiere mayor protagonismo en la relación con sus estudiantes, conciben pocas posibilidades de innovación pedagógica y los mecanismos de aprendizaje responden a mecanismos más simples tales como la estimulación cognitiva y la metacognición.

Respecto a la relevancia del estudio, cabe reiterar que las creencias tienen efectos fundacionales y persistentes en las formas de concebir, practicar y propiciar los espacios de interacción social al servicio de los aprendizajes escolares y del desarrollo social de niños. En este sentido, los resultados permiten reflexionar conscientemente acerca del lugar que ocupa la interacción social en el aprendizaje y el desarrollo y más específicamente, en la planificación intencionada de los encuentros interpersonales y las funciones que le son atribuidas. Por tanto, este análisis posibilita la construcción de un saber profesional que sólo es posible en la medida en que se cuenta con la posibilidad de volver la mirada sobre la propia práctica, pensarla y reorganizarla, desde una perspectiva que otorga acceso a aquellos elementos ocultos a la conciencia pedagógica, dando paso a prácticas intencionadas y estratégicamente orientadas al logro de los objetivos formativos. Junto con lo anterior, es posible enriquecer el ejercicio docente y ampliar la mirada educativa hacia la incorporación del desarrollo dentro de los procesos educativos, en consideración de que lo verdaderamente formativo es el aprovechamiento de los encuentros sociales, tanto en contextos cotidianos como escolares. Por último, la posibilidad de pensar en los encuentros sociales en contextos específicos, facilita la reflexión en torno a las posibilidades educativas que en ellos se encuentran, otorgando un rol protagónico a sus participantes, promoviendo una formación activa fuertemente asociada a los paradigmas constructivistas en educación.

VIII. Referencias

Arancibia, V., Herrera, P. & Stasser, K. (2000). *Manual de Psicología Educativa*. Santiago, Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.

Azmitia, M. y Permutte, M. (1989). *Social Influences in Children's Cognition: State of the art and future directions*. Orlando Florida, Estados Unidos: Academic Press.

Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires, Argentina: Aique grupo editorial.

Baquero, R. (2006). Sujetos y aprendizaje. Ministerio de educación, ciencia y tecnología de Argentina. Extraído el 27 de junio de 2014 de:

<http://portal.oas.org/LinkClick.aspx?fileticket=7S24WYxF9Ns%3D&tabid=1896>

Baquero, R. (2009). Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 27(2), 263-280.

Basto, S. & López, B. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13(2), 275-29.

Bardin, L. (1996). *Análisis de contenido*. Madrid, España: Akal.

Barron, M. (2009). Docencia universitaria y competencias didácticas. *Perfiles Educativos*, 31(125), 76-87.

Boudon, R. (2003). *Raisons, bonnes raisons*. Paris, Francia: Presses universitaires de France.

Bruner, J. (1987). *La importancia de la educación*. Barcelona, España: Paidós.

Calvo, C. (2004). "Educación y propensión a enseñar y aprender" en Aparicio, P. (Ed.). *Ética, complejidad y formación de personas adultas en una sociedad planetaria* (pp.71-93). Valencia, España: CiRec.

Castro, P. (2008). *Cambio de teorías subjetivas de profesores respecto a la enseñanza y el aprendizaje de valores*. Tesis para Doctorado en Psicología. Pontificia Universidad Católica, Chile.

Catalán, J. (1997). *La profesión del profesor según las teorías subjetivas de los formadores*. Tesis de Doctorado no publicada, Facultad de Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago.

Catalán, J. (2005, septiembre). *Análisis de contenido en estudios de teorías subjetivas* [Versión electrónica]. Ponencia presentada en IX Congreso de Metodología de las Ciencias Sociales y de la Salud, España.

Coll, C. y Gómez, C. (1994). De qué hablamos cuando hablamos de constructivismo. *Cuadernos de pedagogía*, 221, 8-10.

Coll, C. y Martí, E. (2001). "Aprendizaje y desarrollo: la concepción genético-cognitiva del aprendizaje" en Coll, C., Palacios, J. & A. Marchesi, A. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Vol 2. Psicología de la educación escolar* (pp.67-86). Madrid, España: Alianza.

Cuadra, D. (2009). Teoría subjetivas en docente de una escuela de bajo rendimiento, sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumno. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 939-967.

Damon, W. (1984). Peer education: The untapped potential. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, 331-343.

De Vicenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y Educadores*, 12(2), 87-101.

Estrada, C., Oyarzún, M. & Yzerbyt, V. (2007). Teorías implícitas y esencialismo psicológico: Herramientas conceptuales para el estudio de las relaciones entre y dentro de los grupos. *Psykhé* 6(1), 111-121.

Fernández, P. y Melero, M. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Madrid, España: Siglo XXI de España Editores.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid, España: Morata.

Foucault, M. (1994). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, España: Ediciones de la Piqueta.

Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Buenos Aires, Argentina: Siglo veintiuno.

Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona, España: Octaedro.

García, A. & Trianes, M. (2002). Educación socioafectiva y prevención de conflictos interpersonales en los centros escolares. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, 4, 175-189.

Gargallo, B., Sánchez, F., Ros, C. & Ferreras, A. (2010). Estilos docentes de los profesores universitarios. La percepción de los alumnos de los buenos profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 51(4), 3-16.

Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España: Paidós.

Gómez, V. (2010), Explorando el cambio epistemológico y conceptual en la Formación Inicial de Profesores en distintos contextos universitarios. Informe final proyectos FONIDE 2009.

González, J. & Peñalver, C. (1999). "Investigación educativa y valores, crítica del positivismo y apuesta interpretativa". *Cuestiones Pedagógicas*, 14, 181-195.

Gonzalez Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad. Un aproximación histórico cultural*. México, D.F., México: Thomson

Grisales, L. & González, E. (2009). El saber sabio y el saber enseñado: un problema para la didáctica universitaria. *Educación y Educadores*, 12 (2), 77-86.

Groeben, N. & Scheele, B. (2001). Dialogue-hermeneutic method and the "research program". *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research* [On-line Journal], 2(1).
Extraído el 2014, de <http://www.qualitativeresearch.net/fqs/fqs-eng.htm>

Haser, C., & Star, J. R. (2009). Change in beliefs after first year of teaching: The case of Turkish national curriculum context. *International Journal of Educational Development*, 29, 293-302.

Jiménez, A. y Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista Española de Pedagogía*, 233, 105-122.

Jussim, L. & Harber, K. D. (2005). Teacher expectations and self-fulfilling prophecies: Knowns and unknowns, resolved and unresolved controversies. *Personality and Social Psychology Review*, 9, 131- 155.

Kelly, G. (1966). *Teoría de la personalidad. La psicología de las construcciones personales*. Buenos Aires, Argentina: Troquel.

Klatter, B., Lodewijks, H. & Aarnoutse, C. (2001). Learning conceptions of young students in the final year of primary education. *Learning and Instruction*, 11(6),485–516.

Krause, M. (2007). La psicoterapia al microscopio. *Gaceta de psiquiatría universitaria*, 3(3), 258-265.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona, España: Grao.

Lascasa, P., Martín, B. y Herranz, P. (1995). Autorregulación y relaciones entre iguales en tareas de construcción: un análisis de las situaciones de interacción *Infancia y Aprendizaje*, 72, 71-94.

Lorenz, K. (1985). *La otra cara del espejo*. Barcelona, España: Plaza & Janés.

Martín, E., Mateos, M., Martínez, P., Cervi, J., Pecharromán, A. y Villalón, R. (2006). “Las concepciones de los profesores de educación primaria sobre la enseñanza y el aprendizaje”. En Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, M. *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje* (pp. 171-187) Barcelona, España: Grao.

Mercer, N. (1996). “Las perspectivas socioculturales y el estudio del discurso en el aula”. En Coll, C. y Edwards, D. (Eds.). *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp.11-22). Madrid, España: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Miras, M. (2001). “Afectos, emociones, atribuciones y expectativas: el sentido del aprendizaje escolar”. En Coll, C., Palacios, J. & Marchesi, A. (Comps.). *Desarrollo psicológico y educación. Vol 2. Psicología de la educación escolar* (pp.29-63). Madrid, España: Alianza.

Molina, V. (2006). Educación, Evolución e Individuación. *Revista Prelac*, 2, 76-89.

Moraima, M. (2008). El análisis de contenidos: Una forma de abordaje metodológico. *Revista de educación* 14(27), 129-144.

Neisser, U. (1976). *Cognition and reality. Principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco, Estados Unidos: Freeman and Co.

Olave, I., y Villarreal, A. (2014). El proceso de correulación del aprendizaje y la interacción entre pares. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19(61), 377-399.

Oñate, J., Saavedra, T. y Spolmann, M. (2011). *Estudio exploratorio acerca de las Concepciones del Profesorado de Ciencias en Formación sobre la Evaluación de Aprendizajes Científicos y Resolución de Problemas Científicos Escolares*. Seminario de investigación para optar al título de profesor de biología y ciencias de la educación básica. Universidad Central, Chile.

Ordoñez, C. (2004). Pensar pedagógicamente desde el constructivismo: De las concepciones a las prácticas pedagógicas. *Revista de estudios sociales*, 19, 7-12.

Pajares, F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62, 307-332.

Palacios, J. (1987). La idea de los padres sobre sus hijos en la investigación evolutiva. *Infancia y Aprendizaje*, 30, 97-111.

Perafán, G. & Adúriz-Bravo, A. (2002). *Pensamiento y conocimiento de los profesores*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional-Colciencias.

Patiño, L. & Rojas, M. (2009). Subjetividad y subjetivación de las prácticas pedagógicas en la universidad. *Educación y Educadores*, 12 (1), 93-105.

Pérez, A. & Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios de la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y Aprendizaje*, 42, 37-63.

Pérez, M., Mateos, M., Martín, E. & Scheuer, N. (2006). “Enfoques en el estudio de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza”. En Pozo, J. I. *Nuevas formas de pensar la*

enseñanza y el aprendizaje: las concepciones de profesores y alumnos (pp. 55-94). Madrid, España: Graó.

Piaget, J. (1975). *Problemas de psicología genética*. Barcelona, España: Ariel.

Porlán, R. (1989). *Teoría del conocimiento, teoría de la enseñanza y desarrollo profesional. Las concepciones epistemológicas de los profesores*. Tesis de doctorado, Universidad de Sevilla, España.

Pozo, J. (2006). *Aprendices y maestros, la psicología cognitiva del aprendizaje*. Madrid, España: Alianza editorial.

Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez Echeverría, M. (2006). *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje*. Barcelona, España: Grao.

Quek, K. S., Ho, K. K. & Soh, K. C. (2008). Implicit theories of creativity: a comparison of student-teachers in Hong Kong and Singapore. *Compare*, 38(1), 71–86.

Rodrigo, M. J., Rodríguez, A. & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid, España: Visor.

Rogoff, B., Mistry, J. Goncu, A., & Mosier, C. (1993). Guided participation in cultural activity by toddlers and caregivers. *Monographs of Society for Research in Child Development*. Serial, 236(8), 1-183.

Rojas, L. (2005). “*Grado de influencia que tiene el auto-concepto profesional del docente y las expectativas sobre sus alumnos, en el rendimiento académico*” Tesis para optar al grado de Magister en educación, con mención en currículo y comunidad educativa. Universidad de Chile, Chile.

Rufinelli, A. (2012). *Procesos de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile*. Informe presentado por la Universidad Alberto Hurtado y el Centro de investigación y desarrollo de la educación a la UNESCO.

Ruiz, J. (2009). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, España: Universidad de Deusto.

Santojanni, F. & Striano, M. (2006). *Modelos teóricos y metodológicos de la enseñanza*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

Serrano, J. & Pons, R. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación: *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1). Recuperado el 15 de mayo de 2014 de: <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-serranopons.html>

Suarez, D. (2007). *Docentes narrativas e indagación pedagógica del mundo escolar*. Recuperado el 20 de junio de 2014 de: <http://iesecleston.buenosaires.edu.ar/suarez.pdf>

Suarez, D. (2009). *Los relatos pedagógicos contribuyen a generar movilizaciones cognitivas y políticas de los docentes*. Recuperado el 20 de junio de 2014 de: <http://www.revistadocencia.cl/pdf/20100730202441.pdf>

Tébar, L. (2005). *El perfil del profesor mediador*. Barcelona, España: Santillana.

Volante, P. y Müller, M. (2006). Cambios en el discurso sobre resultados de aprendizajes en escuelas de bajo rendimiento y alta vulnerabilidad social. *Revista pensamiento educativo*, 39(2), 205-224.

Vygotski, L. (1978). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona, España: Crítica.

Waddington, C.H. (1975). *The Evolution of an Evolutionist*. Londres, Inglaterra: Edinburgh University Press.

Wertsch, J. (1984). The zone of proximal development: Some conceptual issues. In B. Rogoff & J. V. Wertsch (Eds.), *New directions for child development: No. 23. Children's learning in the "zone of proximal development"* (pp. 7-18). San Francisco: Jossey-Bass.

Wertsch, J. (1989). Semiotic mechanisms in joint cognitive activity. *Infancia y Aprendizaje*, 47, 3- 36.

Werth, J. Markel, P. & Förster, J. (2006). The role of subjective theories for leadership valuation. *European journal of work and organizational psychology*, 15 (1), 102 – 127.

IX. Anexos

Anexo 1: Carta de Invitación

Les invitamos a participar en el estudio “Concepciones sobre interacción social en relación al aprendizaje y desarrollo en docentes de primero básico”. El estudio se realiza en el contexto del Magister en Psicología Educación de la Universidad de Chile y tiene como objetivo “conocer las concepciones de interacción social que los docentes de primer año de Enseñanza Básica asocian al aprendizaje y desarrollo.”. El estudio comenzó durante el 2014 y se realizará con profesor del primer año de enseñanza básica a quienes se les solicitará participar en una entrevista de carácter anónimo.

La información producida a través de esta entrevista será tratada de manera confidencial y anónima. Pese a ello, todas las personas que voluntariamente participan en este estudio recibirán información sobre los resultados del estudio en general.

Por última cabe connotar que cualquier participante puede dejar de participar en cualquier momento.

Contacto:

Para dar respuesta a cualquier duda, puede contactarme al correo electrónico: aletelierlopez@gmail.com.

Muchas gracias por su participación.

Anexo 2: Formulario de Consentimiento

He sido invitado(a) a participar al estudio “Concepciones sobre interacción social en relación al aprendizaje y desarrollo en docentes de primero básico”. Entiendo que mi participación consistirá en dar una entrevista en profundidad la cual será grabada para ser transcrita y analizada con posterioridad.

He leído la información general sobre este estudio a través de una carta de invitación que me fue entregada anteriormente y no tengo dudas acerca de mi participación.

Acepto voluntariamente participar en el estudio y sé que tengo derecho a dejar a participar en cualquier momento y a recibir información respecto de los resultados del estudio en general.

Santiago, _____, 2014 Firma del Entrevistado: _____

Santiago, _____, 2014 Firma del Entrevistador: _____

Nombre del entrevistado: _____

Dirección: _____

Número de teléfono: _____

Correo electrónico: _____

Anexo 3: Pauta de entrevista

Contextualización

Conocer las concepciones de interacción social que los docentes de primer año de Enseñanza Básica asocian al aprendizaje y desarrollo.

Para el logro de este objetivo general se han definido los siguientes objetivos específicos:

1. Describir y analizar los componentes de la interacción social que los docentes de primer año de Enseñanza Básica relacionan con el aprendizaje y el desarrollo.
2. Describir y analizar las funciones asociadas a la interacción social que los docentes de primer año de Enseñanza Básica relacionan con el aprendizaje y el desarrollo.
3. Describir y analizar las modalidades esperadas y facilitadas para la interacción social que los docentes de primer año de Enseñanza Básica asocian con el aprendizaje y el desarrollo.

Fase introductoria:

Para comenzar la entrevista le voy a solicitar que identifique y describa una situación con un curso que haya estado a su cargo, en la que a su juicio se haya logrado un objetivo de aprendizaje. Una vez que tenga esta situación escrita le voy a realizar algunas preguntas asociadas a esa situación.

Fase de desarrollo:

¿Por qué ha escogido ésta como una situación de aprendizaje?

¿Qué aprendieron?, ¿Cómo pudo identificar ud que los niños aprendieron?

¿Cómo cree ud que aprendieron los niños en esta situación?

¿Aprendieron como Ud. esperaba o pasaron cosas impredecibles para Ud.?

✓ Componentes:

¿Qué facilitó el aprendizaje? En estos aprendizajes ¿qué rol cumple la interacción?

¿Qué asocia ud con el concepto de interacción en el aprendizaje?

¿Quiénes participaron en esta situación de aprendizaje? (indagar en participación de adultos con niños y niños con niños. (Si habla sólo de la interacción en clases, preguntar por otros posibles fuera del aula)

¿Cuántos y cómo participaron? (individual, parejas, grupos pequeños, grupos grandes, todo el curso)

¿Cómo son estos participantes?

¿Qué hicieron entre ellos, de qué hablaron? (el profesor habla al estudiante, al grupo, al curso; el estudiante habla al profesor, en público en privado, a un compañero, al grupo, al curso).

¿A través de qué medios interactuaron? (diálogo, preguntas, desafío, lenguaje, tareas, colaboración).

✓ **Funciones**

¿Cuál es la función de la interacción en el aprendizaje? (importancia, objetivo)/ Pregunta alternativa: Para qué sirve?

¿En qué aporta o dificulta la interacción al aprendizaje? ¿De qué manera?

En la situación que Ud. me describe, qué aspectos del desarrollo de los niños diría Ud que están presentes? Y cómo apoyan o dificultan en ese desarrollo las interacciones que me acaba de mencionar?

Cree que sea distinto en otras asignaturas? O en otras edades de los niños/as? O en otras escuelas? (explorar de qué depende que la interacción sea positiva, a nivel del estudiante, personal como docente y de la escuela,)

✓ **Modalidades esperadas y facilitadas**

¿Cómo lo hizo ud para facilitar esos aprendizajes que me describe?

Las interacciones que me mencionó fueron planificadas por Ud.? Y cómo reorganiza la clase cuando sucede algo que no esperaba?

A partir de esta experiencia ¿Cómo facilitaría en adelante el aprendizaje y el desarrollo en los estudiantes? ¿Y qué interacciones consideraría en los aprendizajes de esa asignatura que mencionó? ¿Cómo?

Fase de cierre:

Para finalizar, me gustaría que me comentara si tiene algo más que agregar que le parezca relevante y que no haya sido considerado en nuestra conversación.



Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Escuela de Postgrado
Programa Magíster en Psicología Educacional