



EVALUACIÓN DEL CONTEXTO INTERACCIONAL EN AULAS DE EDUCACIÓN PARVULARIA, BÁSICA Y MEDIA

Nolfa Ibáñez S.¹
Florenia Barrientos W.,
Teresa Delgado A.
Gladys Geisse G.

RESUMEN:

Este trabajo es parte de una investigación basada en la concepción de emociones de H. Maturana, en los principios y objetivos de la reforma educacional chilena y en la nueva dimensión evaluativa propuesta por Nolfa Ibáñez: la evaluación del contexto interaccional en el aula.

Palabras claves: Evaluación, pedagógica, interaccional, emociones, aprendizaje.

ABSTRACT:

EVALUATION OF THE INTERACTIONAL CONTEXT IN THE PREPRIMARY, PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS

This paper is part of a research based on H. Maturana's conception of emotions, on the principles and objectives of the Chilean educational reform and the new evaluating dimension proposed by Nolfa Ibáñez: assessing the interactional context in the classroom.

Key words: Evaluation, pedagogical, interactional, emotions, learning.

INTRODUCCIÓN

Con el propósito de relevar el valor de las emociones en las interacciones de aprendizaje y de enseñanza, a fines de los 90 se inició una línea de investigación en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), basada en la concepción de emociones de Humberto Maturana, en los principios y objetivos de la Reforma Educacional Chilena y en la nueva dimensión evaluativa propuesta por Nolfa Ibáñez (1999): *la evaluación del contexto interaccional en el aula*. Su finalidad es evidenciar la importancia de esta evaluación para el aprendizaje de los estudiantes y para la acción pedagógica de los profesores y, consecuentemente, ofrecer esta dimensión evaluativa como un nuevo recurso para mejorar el contexto interaccional en el que se implementa el currículo y aportar a mejorar la calidad de los aprendizajes de los estudiantes en todos los niveles del sistema educacional.

La primera investigación de esta línea recogió las percepciones de casi mil estudiantes de dos planes de estudio de la UMCE, quienes contextualizaron sus emociones favorables y desfavorables en situaciones de interacción profesor-estudiante y estudiante-estudiante, a través de un instrumento de respuesta abierta y de grupos focales de conversación, permitiendo visualizar el valor de las emociones como fundamento de las acciones de aprendizaje de los estudiantes, en las dinámicas relacionales al interior de cada carrera. La segunda inves-

* Fecha de Recepción: Agosto 2008.

Fecha de Aceptación: Septiembre 2008.

¹ Ibáñez Salgado, Nolfa; Barrientos Watkins, Florenia; Delgado Arriagada, Teresa; Geisse García Gladys, Departamento de Educación Diferencial, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

tigación difundió entre los docentes de la UMCE los resultados de los primeros estudios, tanto los generales como los específicos de sus respectivas unidades académicas. Metodológicamente se conformaron grupos focales de conversación en cada uno de los 17 Departamentos de la Universidad, además de reuniones generales e interdepartamentales, lo que permitió recoger y analizar las reflexiones, comentarios, y preguntas de más de 100 docentes sobre dichos resultados, con el propósito de hacer factible su apropiación y abrir un espacio que posibilitara una efectiva introducción de esta dimensión evaluativa en la formación docente (Ibáñez et al, 2005).

La investigación que se sintetiza en el presente artículo constituye la continuación de esta línea y da cuenta del proceso diseñado para una primera evaluación del contexto interaccional en el aula en 100 cursos de los distintos niveles del sistema educacional chileno, desde transición a cuarto medio, en 4 escuelas y 3 liceos de las comunas de Lo Espejo y Calera de Tango. También se recoge la percepción que las y los docentes de esos cursos explicitan sobre esta evaluación y sus proyecciones en educación. Sus objetivos son: evaluar el contexto interaccional en aulas de educación parvularia, básica y media; analizar el impacto del proceso evaluativo, según la percepción de los y las profesoras de los cursos considerados y vincular la tarea investigativa universitaria con el medio escolar.

Adicionalmente, se pretende que los resultados de este estudio aporten a la comprensión y difusión del *saber pedagógico* puesto en práctica por los docentes, como consecuencia de la evaluación de sus respectivos contextos de interacción en el aula.

El equipo de investigadoras espera que las propuestas de modificaciones que hagan los docentes para su práctica concreta aporten información relevante a esta conceptualización. En el mismo sentido, se pretende contribuir a la vinculación de la tarea investigativa universitaria con la institución escolar y sus sostenedores, dado que la desvinculación contexto escolar-investigación educativa es un aspecto que resta efectividad a los resultados de la investigación educacional, puesto que las acciones para la apropiación de dichos resultados generalmente llegan a la institución educativa por la vía de recomendaciones ministeriales o de exposiciones de expertos y los docentes no tienen oportunidad de sentirse parte de estas experiencias, ni de tener el reconocimiento explícito al aporte profesional que han hecho para el desarrollo de las investigaciones en las que han colaborado.

CONSIDERACIONES TEÓRICO-CONCEPTUALES

Aún cuando en el último tiempo han cobrado relevancia teorías que hacen notar la importancia de las emociones en el desarrollo cognitivo y psicosocial de los estudiantes, en el sistema educacional no se consideran las emociones en la implementación de estrategias pedagógicas en el aula. Nuestra cultura escolar desvaloriza lo emocional por considerarlo opuesto a lo racional. (Ibáñez, 1996; Villarroel, 2004)

Actualmente, las tareas tradicionales de los docentes se han diversificado para favorecer la atención pedagógica a la diversidad y propiciar aprendizajes efectivos; los profesores y profesoras deben considerar las distintas historias, trayectorias, situaciones, capacidades y expectativas que tienen sus estudiantes, ya que su rol contempla una nueva concepción en el desarrollo de la profesión docente, en la cual no puede estar ausente la relevancia que tiene la

disposición emocional de los estudiantes para lograr aprendizajes significativos. Sin embargo, la dimensión evaluativa que considera la percepción que tienen los actores del contexto interaccional en que ocurren o se espera que ocurran los aprendizajes, es un ámbito poco explorado, mucho más ligado a los objetivos transversales que deben permear el currículo, y que puede constituirse en fuente de valiosa información para comprender las fortalezas, debilidades y diferencias entre las distintas culturas y subculturas presentes en los estilos de interacción al interior de la institución educativa.

Se ha descrito latamente la interacción habitual en la sala de clases y se sabe que aún tiene presencia importante, si no preponderante, un estilo de interacción autoritario e instruccional; el profesor o profesora determina quien dice o hace algo, *cómo se hace* y el tiempo para realizarlo, predominando el tipo de preguntas cerradas que consideran una respuesta única. Este tipo de interacción también establece diferencias jerárquicas entre los propios estudiantes: es mejor estudiante quien tiene más respuestas del tipo que el profesor o profesora espera, y es peor aquel que no lo hace. En este paradigma el “alumno” tiene poco espacio para participar espontáneamente; como en toda relación basada en la autoridad, el o la estudiante subordina su comportamiento a aquellas características que cree propias del profesor o profesora y se comporta de distinta manera según cómo percibe las características personales de quien conduce la clase. (Ibáñez, 1996, 2001, 2002)

Como la evaluación es consustancial al hecho educativo, el nuevo enfoque curricular y metodológico propiciado por la Reforma implica abordar el tema de la evaluación como proceso que requiere ser reconceptualizado, con el fin de modificar sus procedimientos, métodos y técnicas. En este contexto, la evaluación educacional es un aspecto particularmente complejo a la hora de hacer concordante el proceso evaluativo que llevan a cabo la mayoría de los docentes, con los principios teóricos que sustentan la reforma y con los objetivos transversales de los planes de estudio. Independientemente de la dimensión en la que se focalice, la evaluación en el aula es un proceso cuya *meta-objetivo* siempre es establecer las fortalezas y debilidades de la práctica pedagógica desarrollada por el profesor o profesora, mediante la recolección de información sobre los efectos o consecuencias que tiene esa práctica en las personas que constituyen su grupo de estudiantes (Ibáñez, 2002a). En esta recolección de información no se considera la disposición emocional de los estudiantes, a pesar de que en los resultados que se obtienen en esas evaluaciones inciden factores que van más allá de lo puramente cognitivo. Jensen (2004), plantea que sin emociones no podemos pensar a cabalidad, tomar decisiones ni ser creativos. Las emociones ayudan a fijar prioridades, crean significados, tienen sus propias vías de recuerdo y mueven a la acción. Como sostiene H. Maturana, las emociones son disposiciones corporales dinámicas que permiten en cada momento el surgimiento de distintos dominios de acciones posibles, según la emoción que esté a la base (Maturana, 1990, 1995). En palabras de Maturana, “*si cambia la emoción, cambia la acción o el dominio de conductas que dicha emoción especifica*”. En el caso de la interacción en el aula, las emociones que fundan las acciones de los estudiantes serían determinantes para el curso que sigue su aprendizaje, al favorecer o limitar acciones de una cierta clase según sea la emoción que las sustente. Al mismo tiempo, la evaluación del contexto interaccional en el aula aportaría al profesor o profesora información relevante sobre facilitadores y obstaculizadores del aprendizaje de los estudiantes desde sus propias percepciones. (Ibáñez et al; 2003, 2004^a)

Si se entiende la educación como un hecho social, los esfuerzos se deben focalizar en los cursos de acción de estudiantes y profesores como sus protagonistas y si se asume que es

la emoción lo que define el ámbito de las acciones humanas y que los seres humanos configuran el mundo en que viven al vivir, entonces los educadores deben hacerse cargo de la importancia de las emociones de estudiantes y profesores para las acciones de enseñanza y aprendizaje que se realizan en el aula, puesto que acotan los espacios de acciones posibles de emprender en cada momento. Por ejemplo, un estudiante que está en una emoción favorable para el aprendizaje, como interés o entusiasmo, asistirá puntualmente a clases, estará atento, hará preguntas, pedirá precisiones, consultará bibliografía, etc., y lo contrario ocurrirá si se encuentra en una emoción desfavorable. (Ibáñez et al; 2004)

Nuestro trabajo se focaliza en la evaluación de esos aspectos previos y determinantes para los aprendizajes, ligada a los objetivos transversales que deben permear el currículo: *la evaluación del contexto interaccional*. Esta evaluación permite darse cuenta si la interacción habitual en el aula posibilita acciones o comportamientos considerados favorables para el aprendizaje o los limita. A partir de conocer las emociones que se favorecen y cuales se restringen, se obtienen nuevos elementos de juicio para la transformación de aquellos aspectos de la práctica pedagógica que son percibidos como negativos para el proceso de aprendizaje y para fortalecer aquellos que son percibidos como positivos. Considerando que el propiciar el desarrollo de estrategias pedagógicas que faciliten el surgimiento de emociones favorables para el aprendizaje en cada grupo curso, esto contribuye al logro del objetivo principal de todo profesor o profesora: que sus estudiantes aprendan aquello que él o ella se propone enseñar. Esto se constituye en una fuente de valiosa información sobre facilitadores y obstaculizadores del aprendizaje desde la visión de los actores, al identificar las situaciones en las cuales el estudiante percibe con mayor frecuencia el surgimiento de emociones favorables o desfavorables de las cuales depende el curso de sus acciones inmediatas. Lo que es o no significativo en la interacción en el aula es evaluado por el propio estudiante y el profesor obtiene la información necesaria tanto para potenciar los estilos de interacción que propician el surgimiento de emociones positivas en determinado grupo de estudiantes, como para modificar aquellas estrategias en cuya aplicación los estudiantes perciben emociones negativas o desfavorables.

Existe consenso en que el logro de los objetivos de la Reforma, sin desconocer las condiciones administrativas, económicas y tecnológicas que son necesarias, depende en primer lugar de la disposición favorable al cambio de quienes tienen a su cargo la práctica pedagógica, por lo que las premisas teóricas que la sustentan sólo pueden tener proyecciones concretas en la práctica pedagógica si son aceptadas por quienes hacen la educación día a día. A través de establecer una nueva dimensión evaluativa que recoja información relevante sobre aspectos que son previos y determinantes de las acciones de estudiantes y profesores, desde sus propias visiones, se pretende aportar al mejoramiento de la calidad educativa.

Por otra parte, la conceptualización de lo que se entiende por saber pedagógico está demandando evidencias que permitan construir consensos sobre las distintas dimensiones que este saber implica y que constituyen parte central de la especificidad del *ser profesor o profesora*. Tal como lo plantea el Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente², es preciso articular un corpus de conocimientos que funcione como elemento vinculante entre los saberes prácticos y teóricos que orientan el accionar de los profesores, el que no puede concebirse alejado de la práctica profesional concreta. El término saber pedagógico ha sido

² Mineduc 2005. Serie Bicentenario.

acuñado para denominar estos conocimientos, entendidos como elementos relacionales, procesuales, situados y dinámicos, que representan los fundamentos para la acción pedagógica que se realiza al interior de la institución educativa³.

ASPECTOS METODOLÓGICOS

El estudio se adscribe al enfoque cualitativo y corresponde a una investigación interpretativa, exploratoria que se realiza en etapas. Considerando uno de los objetivos generales del trabajo, es necesaria una organización particular de las acciones para obtener auspicio Ministerial y Municipal, con el propósito de poner en conocimiento de las autoridades comunales y de las direcciones de los establecimientos los propósitos del estudio, la importancia de considerar a los profesores como colaboradores en la investigación y, al mismo tiempo, asegurar el reconocimiento oficial a esos profesores.

En la primera etapa del trabajo se diseñó una estrategia de articulación intrauniversidad y universidad –apoyo externo (Secretaría Ministerial Regional, Corporaciones Municipales y Direcciones de las Escuelas y Liceos). Posteriormente se seleccionaron los establecimientos educacionales y se realizaron talleres de socialización y contextualización con los consejos de profesores de cada uno de ellos, para finalizar con la inscripción formal de los docentes interesados en colaborar con el estudio, en un encuentro general en la Universidad.

En una segunda etapa, se inicia el proceso evaluativo que se realiza en dos momentos:

- a) A mediados del primer semestre escolar se procede a la aplicación del instrumento de respuesta abierta diseñado para este fin y validado en las etapas anteriores de la investigación. La aplicación es realizada por las investigadoras y considera una breve contextualización y ejemplificación en cada curso. Desde pre-kinder a 3° básico, el instrumento se administra oralmente en forma grupal, siendo estas sesiones grabadas en audio para su transcripción. Una vez terminada la aplicación, el material se entrega a los respectivos profesores (encuestas o transcripciones), y se les solicita hacer sus comentarios por escrito respecto a lo que escribieron o dijeron sus estudiantes y devolver todo posteriormente.
- b) En el segundo momento, a fines del semestre, se replica la evaluación utilizando el mismo procedimiento, con el objeto de recoger las apreciaciones que los profesores participantes tienen de los eventuales cambios que serían consecuencia del proceso evaluativo del contexto interaccional en sus grupos-cursos. Junto con el material correspondiente a la segunda aplicación, se entrega a los profesores una pauta con dos peticiones: indicar las modificaciones realizadas y señalar si observa cambios al contrastar las apreciaciones de sus estudiantes en los dos momentos evaluativos.

En los dos momentos en los que se administra el instrumento, éste es entregado a los docentes que realizan la evaluación en sus cursos después de su aplicación o de su transcripción en el caso de ser oral, quedando en poder de los profesores durante un período de una o dos semanas, de modo de propiciar la reflexión sobre dicha información y facilitar los comentarios.

³ Ibáñez et al., 2008.

Participaron profesores y profesoras de todos los niveles de enseñanza: parvularia, básica y media, además de educadoras del grupo diferencial y profesores de ETP y de cursos vespertinos. De los 127 profesores que inicialmente se inscribieron en el encuentro general y en las reuniones en las escuelas y liceos, 100 de ellos participaron en la evaluación del contexto interaccional de sus respectivos cursos.

El cuadro N°1 sintetiza los cursos y profesores que constituyeron el grupo de estudio en ambas comunas.

Cuadro N°1

Comuna	Establecimiento	Género	Cursos	Años de titulados
Calera de Tango	A (Escuela) 13 profesores	8 F y 5 M	- 5 cursos entre Transición y 3° básico - 7 cursos entre 4° y 7° básico - 1 Grupo Diferencial	Entre 6 y 25 (promedio de 21.5 años)
Calera de Tango	B (Escuela y Liceo Vesp.) 23 profesores	17 F 2 M	- 7 cursos entre Transición y 3° básico - 1 Grupo Dif. - 12 cursos entre 4° y 8° básico (uno vespertino) - 3 cursos entre 1° y 4 EM (vespertinos)	Entre 2 y 34 (promedio de 12.2 años)
Calera de Tango	C (Escuela) 32 profesores	25 F y 7 M	- 10 cursos entre transición y 3° básico - 20 cursos entre 4° y 8° básico - 2 Grupo Diferencial	Entre 4 y 40 (promedio de 21.6 años)
Calera de Tango	D (Liceo) 18 profesores	12 F y 6 M	- 16 cursos entre 1° y 4° de EM - 2 Talleres	Entre 1 y 31 (promedio de 16.6 años)
Lo Espejo	E (Escuela) 6 profesores	5 F y 1 M	- 3 cursos entre 1° y 3° básico. - 3 cursos entre 4° Y 7° básico	Entre 3 y 39 (promedio de 24 años)
Lo Espejo	F (Liceo ETP) 6 profesores	4 F y 2 M	- 6 cursos entre 1° y 4° EM	Entre 3 y 30 (promedio de 23.2 años)
Lo Espejo	G (Liceo) 2 profesores	1 F y 1 M	- cursos: 6° EGB y 2° EM	36 y 14 años

Como se aprecia en el cuadro N° 1, participan profesores y profesoras de todos los niveles de enseñanza: parvularia, básica y media, además de profesoras de grupo diferencial y profesores de ETP y de cursos vespertinos. Llama la atención que el número de profesoras mujeres triplica el de profesores varones. También resulta interesante constatar la inserción en el sistema público de docentes titulados hace pocos años.

Para el análisis se consideran dos ámbitos, correspondientes a cada una de las etapas: diseño y desarrollo de las acciones para la vinculación universidad-medio escolar, y el discurso de los profesores participantes respecto de la evaluación del contexto interaccional en sus cursos.

Para el primer ámbito, el análisis se realiza según criterios de logro de los dos objetivos específicos considerados para la vinculación con el medio: Diseñar procedimientos que establezcan vínculos institucionales de colaboración universidad-sistema escolar y establecer

procedimientos que permitan el reconocimiento como colaboradores de investigación a los profesores y profesoras participantes. Se considerará *Logrado* cuando el proceso diseñado haya culminado exitosamente y se tenga evidencia de su consolidación, *Parcialmente Logrado* si el proceso se ha completado según el diseño, pero han existido inconvenientes no previstos y no hay evidencias de su consolidación, y *No Logrado* si el proceso diseñado tuvo falencias y no se completó.

Para el segundo ámbito, las metacategorías básicas se levantan desde la perspectiva de las y los docentes participantes, corresponden a los comentarios escritos entregados en los dos momentos de recogida de información, y son las siguientes:

- 1) La evaluación del contexto interaccional informa a los profesores de percepciones de sus estudiantes que ignoraban o de aspectos que no habían considerado previamente del mismo modo. Los indicadores de esta categoría son las expresiones escritas que, explícita o implícitamente, dan cuenta de que el profesor o profesora ha incorporado un conocimiento nuevo sobre la percepción que de él o ella tienen sus estudiantes.

Por ejemplo:

Género	Comuna	Curso	Asignatura	Con relación a Emociones Favorables	Con relación a Emociones Desfavorables
F	Calera de Tango	4° Básico	Prof. Jefe	<i>"Me di cuenta que me estiman ya que se preocupan por mi salud, a pesar de ser tan pequeños"</i>	<i>"Me preocupa que me teman por el tono de mi voz"</i>

En la categoría 1 se considera la matriz de la línea de investigación: Emociones Favorables/Emociones Desfavorables, con el objeto de facilitar la continuación del estudio que pretende sistematizar las propuestas de modificación de los profesores y relacionar los resultados del presente proyecto con las percepciones de sus estudiantes.

- 2) Implementación de modificaciones en su práctica pedagógica, a partir de la evaluación. Los indicadores de esta categoría son las expresiones escritas que dan cuenta de que el profesor o profesora ha modificado o se ha propuesto (o no) modificar aspectos de su quehacer, como consecuencia de su reflexión sobre la percepción que de él o ella tienen sus estudiantes. Por ejemplo:

Género	Comuna	Curso	Asignatura	Modificaciones
M	Calera de Tango	8° Básico	Prof. Jefe	<i>"...mis alumnos querían verme más cercana y no tan estricta, ahora trato de mostrarme más alegre"</i>

- 3) Advierte cambios en el aprendizaje de contenidos y/o en el comportamiento de sus estudiantes después de realizadas las modificaciones. Los indicadores de esta categoría son las expresiones escritas que dan cuenta de si el profesor o profesora ha notado cambios en el aprendizaje o comportamiento de sus estudiantes, que atribuya a la evaluación del contexto interaccional. Por ejemplo:

Género	Comuna	Curso	Asignatura	Con relación a Emociones Favorables
F	Lo Espejo	4° Medio	Prof. Jefe	<i>"Mayor interés por el ramo". "...mejoraron sus notas". "...mejoró la comunicación con la profesora"</i>

- 4) Valoración de la nueva dimensión evaluativa. Los indicadores de esta categoría corresponden a comentarios espontáneos de algunos profesores, en los dos momentos evaluativos. Por ejemplo:

Género	Comuna	Curso	Asignatura	Valoración de la evaluación del contexto interaccional en el aula
F	Calera de Tango	1° Medio	Prof. Jefe	<i>"... hay que destacar que es un instrumento que nos entrega información de nuestras fortalezas y debilidades como educadores, lo que nos sirve para reforzar aquello que está débil".</i>

RESULTADOS

Respecto a los procesos diseñados para la vinculación efectiva de la tarea investigativa con el medio escolar

El trabajo desarrollado primero al interior de la UMCE y luego con la Secretaría Ministerial Regional de Educación de la Región Metropolitana, Direcciones de Educación de las dos Municipalidades y con los Directores y Jefes de UTP de las escuelas y liceos, implicó una interesante secuencia de actividades que tuvo como finalidad la articulación del trabajo de investigación con instancias intrauniversitarias, para hacer factible la formalización del proceso de colaboración con los establecimientos educacionales e invitar a sus profesores a constituirse en participantes activos en la investigación. Por las características del estudio, era imprescindible contar con una muy buena disposición de los profesores a cargo de los cursos a evaluar, puesto que la línea de investigación considera la posterior sistematización de las estrategias que cada profesor o profesora construya o eventualmente modifique, con posterioridad al primer momento de la evaluación del contexto interaccional en el aula. Este proceso de vinculación se realizó durante un semestre, implicó reuniones de las investigadoras, con los directivos de cada establecimiento seleccionado, con el objeto de ratificar el interés y aclarar el procedimiento y sus propósitos. Para contextualizar a los profesores, se desarrollaron talleres con los Consejos de profesores en cada escuelas y liceo. El proceso culminó con un encuentro en el Aula Magna de la Universidad, para cuya realización los establecimientos hicieron cambios en sus actividades habituales, de acuerdo con las respectivas instancias municipales y ministeriales, con el objeto de permitir la asistencia de sus docentes y directivos, quienes fueron trasladados por vehículos de la Universidad. A este encuentro asistieron más de cien docentes de las escuelas de las dos comunas seleccionadas, en el que se presentó una breve síntesis de las investigaciones anteriores de esta línea y se explicó la importancia de relevar esta nueva dimensión evaluativo en educación. En esta instancia se inscribieron formalmente los profesores y profesoras interesados en participar como colaboradores en la investigación.

El acuerdo previo de trabajo colaborativo intrauniversidad se cumplió a cabalidad, la articulación entre el equipo de investigación y las instancias mencionadas se llevó a cabo según el diseño, no existieron dificultades de ningún tipo y él constituyó una interesante e innovadora experiencia al interior de la UMCE. El proceso de formalización y vinculación con las escuelas y liceos se llevó a cabo según lo previsto, pero fue necesario reiterar algunas acciones y posponer el segundo momento del proceso evaluativo, por situaciones propias de las dinámicas de cada establecimiento y también de la UMCE. Es importante destacar que el rol asumido por los docentes fue de colaboración activa con el desarrollo del proyecto, ya

que, además de su participación en las actividades ya descritas, se hicieron cargo del material correspondiente a sus cursos y entregaron por escrito sus comentarios en los dos momentos evaluativos.

Entre los dos momentos evaluativos, las investigadoras realizaron visitas para coordinar la segunda aplicación y la entrega de material. Además, la Dirección de Investigación de la universidad publicó el informe de avance, el que fue enviado a las escuelas y liceos participantes.

El desarrollo del proyecto permitió enriquecer el vínculo de nuestra universidad con el sistema escolar. Las reuniones-talleres que se realizaron con el Consejo de Profesores en cada uno de los establecimientos considerados, fueron instancias valiosas de acercamiento entre formadores y profesores en servicio. Cabe destacar que, incluso, en un establecimiento de Lo Espejo, uno de los profesores del grupo era egresado de la UMCE y había participado en la primera investigación de esta línea como estudiante de pedagogía, en uno de los grupos focales por carrera realizados en el año 2000.

La administración del instrumento en sus versiones escrita y oral en cada curso, en dos momentos del año escolar, fue otra instancia de vinculación de las integrantes del equipo con los profesores, ya que fue necesario visitar los establecimientos en varias ocasiones en cada uno de los dos momentos evaluativos. Sin embargo, la segunda aplicación del instrumento debió realizarse a mediados del segundo semestre y no dos meses después de la primera administración como estaba diseñado, lo que sin duda afectó la consolidación de la vinculación del trabajo investigativo con las escuelas y liceos, así como la completación del proceso en algunos cursos. Para paliar los efectos que esto pudiera tener en el desarrollo de la investigación, en el segundo momento, junto con la pauta y el material de la segunda aplicación, se les proporcionó de nuevo el material correspondiente al primer momento evaluativo, con el objeto de que los y las docentes tuviesen ambos instrumentos al momento de responder a los dos puntos de la pauta.

Por lo anterior, los objetivos para este ámbito se consideran *Logrados*.

En relación al proceso de evaluación del contexto interaccional en el aula

Como se dijo antes, de 127 profesores inscritos como colaboradores, participaron 100 en el primer momento del proceso evaluativo y 93 en el segundo. En las escuelas y liceos, el primer momento evaluativo del contexto interaccional implicó la administración del instrumento en 100 cursos: 4 Grupos Diferenciales, 25 cursos desde transición a 3° de enseñanza básica y 71 cursos entre 4° año de enseñanza básica y 4° año de enseñanza media. De estos, 4 son vespertinos. En el segundo momento, la aplicación se realizó en 93 cursos, faltando 2 de enseñanza media, 4 de enseñanza básica y un Taller.

Comuna	Establecimiento	Proceso completo	No se aplicó el instrumento en el 2º momento	Comentarios y apreciaciones profesores(as)
Calera de Tango	A (Escuela) 13 profesores	13 cursos	---	De los dos momentos: 11 cursos Incompletos ⁴ : 2 cursos
Calera de Tango	B (Escuela y Liceo Vesp.) 23 profesores	19 cursos	4 cursos	De los dos momentos: 8 cursos Incompletos: 15 cursos
Calera de Tango	C (Escuela) 32 profesores	31 cursos	1 curso	De los dos momentos: 25 cursos Incompletos: 6 cursos
Calera de Tango	D (Liceo) 18 profesores	16 cursos	2 cursos	De los dos momentos: 12 cursos Incompletos: 4 cursos
Lo Espejo	E (Escuela) 6 profesores	6 cursos	---	De los dos momentos: 4 cursos Incompletos: 2 cursos
Lo Espejo	F (Liceo ETP) 6 profesores	6 cursos	---	De los dos momentos: 6 cursos
Lo Espejo	G (Liceo) 2 profesores	2 cursos	---	Incompletos: 2 cursos

De los 100 profesores cuyo contexto interaccional fue evaluado en el primer momento del proceso, 7 no realizaron la segunda administración; de ellos, 4 no habían entregado sus comentarios por escrito del primer momento evaluativo. Es interesante hacer notar que de los 93 cursos en los que se completó el proceso de evaluación del contexto interaccional, 10 profesores (5 mujeres y 5 hombres) no escribieron sus comentarios sobre las percepciones de sus estudiantes después de la primera aplicación del instrumento y 21 profesores (19 mujeres y 2 hombres) no respondieron la encuesta del segundo momento de la evaluación; de estos últimos, 2 profesoras estuvieron con licencias prolongadas y 2 perdieron el material completo de sus cursos.

Es importante destacar que las expresiones correspondientes a las categorías 1 y 4, no responden a preguntas o indicaciones específicas, sino que son dadas en el contexto de la apreciación general o de las respuestas a las dos preguntas de la pauta entregada en el segundo momento evaluativo. A continuación, se sintetizan resultados por categorías de análisis:

Respecto a la categoría 1) *la evaluación del contexto interaccional informa a los profesores de percepciones de sus estudiantes que ellos ignoraban o de aspectos que no habían considerado previamente:*

Los profesores y profesoras, explícita o implícitamente, dan cuenta de que el conocimiento de las percepciones de sus estudiantes les aporta información sobre efectos favorables o desfavorables que tienen para sus alumnos tanto aspectos de la implementación curricular que realizan, como aspectos de sus estilos de interacción en el aula, que no habían considerado antes.

Por ejemplo:

⁴ Incompletos: Se refiere a que algunos profesores no escribieron sus comentarios luego del primer momento o no respondieron la encuesta en el segundo.

Género	Comuna	Curso	Asignatura	Relación con Emociones Favorables	Relación con Emociones Desfavorables
F	Calera de Tango	4° Básico	Prof. Jefe	<i>"Me di cuenta que me estiman ya que se preocupan por mi salud, a pesar de ser tan pequeños"</i>	<i>"Me preocupa que me teman por el tono de mi voz"</i>
F	Calera de Tango	6° Básico	Prof. Jefe		<i>"Hoy tengo claro que debo cambiar y reflexionar"</i>
F	Calera de Tango	8° Básico	Prof. Jefe	<i>"No rechazan mi forma de ser ni a la asignatura"</i>	<i>"Les molesta el enojo de la profesora"</i>
F	Calera de Tango	3° y 4° M	Prof. Espec.	<i>"satisfecha en relación a mi trabajo ya que los alumnos manifiestan interés y entusiasmo y expresan reconocimiento hacia la forma en que realizo mis clases"</i>	<i>"la crítica de una alumna que considera mis clases monótonas y aburridas me dejó pensativa"</i>
M	Calera de Tango	5° Básico	Prof. Jefe / Matemática	<i>"...siento agrado al descubrir que mis alumnos no sienten rabia ni miedo, aún cuando les imparto matemática y ciencias de la naturaleza"</i>	----
F	Lo Espejo	1° Medio	Prof. Jefe	<i>"...(se debe) reforzar los aspectos positivos de los alumnos"</i>	<i>"Me propongo tener más cuidado ahora que conozco las condiciones que generan las sensaciones de miedo y rabia que experimentan los jóvenes"</i>
M	Lo Espejo	6° Básico	Prof. Jefe	<i>"Debo seguir siendo entretenido, igual o mejor"</i>	<i>"Debo mejorar mucho, no compararlos con otros cursos, no retarlos injustamente. No gritarles"</i>
F	Lo Espejo	4° Medio	Prof. Jefe / Matemática	<i>"La experiencia de ser evaluada por el curso fue algo nuevo y gratificante para mí, me permitió darme cuenta de defectos y cualidades mías"</i>	<i>"Inquietud en un primer momento, al leer las encuestas"</i>

Aún cuando no hubo indicación o pregunta de las investigadoras al respecto, los docentes señalan, explícita o implícitamente, que la evaluación les permitió conocer apreciaciones de sus alumnos que ignoraban o que no habían considerado antes, respecto a su quehacer en el aula. Lo anterior, tanto en relación a emociones favorables de los estudiantes como desfavorables. La mayoría de los profesores expresa su intención de tomar en cuenta esas percepciones y consideran que al hacerlo mejorarían su práctica.

Respecto a la categoría 2) *"Implementación de modificaciones en su práctica pedagógica, a partir de la evaluación"*:

Los profesores aluden a cambios que están haciendo o pretenden hacer en sus comentarios sobre la primera administración del instrumento a sus estudiantes y/o cuando responden

a la pregunta sobre las modificaciones implementadas de acuerdo a la información recogida en la evaluación del contexto interaccional de sus cursos.

Por ejemplo:

Género	Comuna	Curso	Asignatura	Modificaciones
F	Calera de Tango	2° Básico	Prof. Jefe	<i>"Trato de no hablar tan fuerte porque los niños pensaban que los retaba"</i> <i>"...trato de fijarme bien qué hace cada niño para no culpar a otro"</i> <i>"...soy más alegre porque todos creían que siempre estoy enojada"</i>
F	Calera de Tango	5° Básico	Prof. Jefe	<i>"Trabajé en cambiar la costumbre de retar a todo el curso por culpa de algunos. Me propuse conversaciones en privado con los que presentaban problemas disciplinarios"</i>
M	Calera de Tango	4° Básico	Prof. Jefe	<i>"Se agregaron actividades de juego y no de competencia"</i>
M	Calera de Tango	8° Básico	Prof. Jefe	<i>"...mis alumnos querían verme más cercana y no tan estricta, traté de mostrarme más alegre"</i> <i>"...traté de escuchar sus inquietudes y problemas"</i>
M	Lo Espejo	2° Medio	Prof. Jefe	<i>"Se buscó influir en los demás profesores en la búsqueda o alternativas de modificación en el tratamiento de las materias. Al mismo tiempo se intenta cambiar el sistema de evaluaciones de algunas pruebas. Se plantearon encuestas a los alumnos para que surgieran posibles cambios"</i>
F	Lo Espejo	4° Medio	Prof. Jefe	<i>"Dejar una hora para intercambiar ideas y lograr de esta forma una mayor relación y mejor rendimiento"</i>
F	Lo Espejo	1° Básico	Prof. Jefe	<i>"traté temas cotidianos mejorando la comunicación y dándoles tiempo para conversar"</i>

El 20% de los indicadores correspondientes a esta categoría fueron escritos por los profesores en el contexto de sus comentarios al conocer las percepciones de sus estudiantes en el primer momento evaluativo. Es decir, aún sin pregunta o instrucción al respecto, algunos docentes, espontáneamente, proyectan modificaciones a su estilo de interacción en el aula, tanto para reforzar aquello que provoca emociones favorables en sus estudiantes como para evitar lo que les genera emociones desfavorables.

La mayoría de las propuestas de cambio se centran en mejorar la relación interpersonal a través de acciones y actitudes que reflejan que los docentes valoran y les importa lo que sus estudiantes sienten y piensan sobre ellos; al mismo tiempo, los docentes asumen que esto mejorará los aprendizajes. Casi la totalidad de los indicadores de esta categoría muestra que el o la docente tiene las competencias para proyectar e implementar cambios, tanto en su metodología de trabajo como en su estilo relacional. La mayoría de las profesoras y profesores proponen estrategias específicas para implementar los cambios, demostrando que el conocimiento de las emociones de sus estudiantes fue gatillador de reflexiones sobre la propia práctica, lo que moviliza el saber pedagógico y permite resituar dicha práctica, tomando en cuenta otras dimensiones que ahora cobran mayor relevancia.

Sólo tres docentes respondieron que no hicieron ningún cambio, dos de ellos fundamentan en la conservación de una buena metodología que no requiere modificaciones:

Dos profesores realizan propuestas que implican que existió reflexión entre el grupo de profesores a raíz de la actividad indagativa y que se trabajó colaborativamente entre colegas: "Se ha evidenciado una apertura al diálogo, al intercambio de opiniones entre colegas y entre alumnos y profesores con el fin de buscar otras alternativas de aprendizaje"

"Se buscó influir en los demás profesores en la búsqueda o alternativas de modificación en el tratamiento de las materias. Al mismo tiempo se intenta cambiar el sistema de evaluaciones de algunas pruebas. Se plantearon encuestas a los alumnos para que surgieran posibles cambios"(Prof. Jefe 2° EM)

Es importante reiterar que las modificaciones surgieron de cada profesor o profesora, sin la existencia de recomendación, indicación o sugerencia alguna.

Respecto a la categoría 3) "*Advierte cambios en el aprendizaje de contenidos y/o comportamiento de sus estudiantes después de realizadas las modificaciones*":

Los profesores identifican cambios relacionados con las modificaciones implementadas por ellos después del primer momento evaluativo, tanto en el aprendizaje como en el comportamiento y la motivación.

Por ejemplo:

Género	Comuna	Curso	Asignatura	Cambios percibidos
F	Calera de Tango	2° Básico	Prof. Jefe	"...los alumnos ya no sienten temor hacia el profesor" "valoran el trabajo que realizamos y son capaces de dar su opinión"
F	Calera de Tango	5° Básico	Prof. Jefe	"Ya no se hace mención al reto injustificado" "los alumnos se abren al aprendizaje y a un mejor rendimiento porque perciben un mejor clima en la sala de clases"
F	Calera de Tango	1° Básico	Prof. Jefe	"Los niños están más conversadores, expresan con mayor seguridad sus sentimientos y emociones... entienden un poco más las preguntas"
F	Calera de Tango	4° Básico	Prof. Jefe	"Las rabias y miedo han disminuido, tras largas conversaciones he tratado que comprendan el objetivo de mis acciones"
M	Calera de Tango	4° Medio	Prof. Esp.	"El aprendizaje ha mejorado"
F	Lo Espejo	7° Básico	Prof. Jefe	"Todos entienden mejor la materia. Se ha creado un fuerte lazo afectivo"
F	Lo Espejo	1° Medio	Prof. Jefe	"El ambiente de la sala de clases es más grato"
F	Lo Espejo	1° Básico	Prof. Jefe	"Mejoraron su vocabulario, destacan que se les leyeron cuentos, mejoraron su comprensión, expresión"

La mayoría de los profesores reconoce que el clima más grato favorece el aprendizaje de sus estudiantes. En sus comentarios, se observa que para los docentes están imbricados emociones y aprendizaje, ya sea aprendizaje de contenidos programáticos, de comportamientos o actitudes. Se establecen comparaciones que ratifican la importancia que tiene para los profesores y profesoras, de todos los niveles, la percepción que de ellos y de su práctica do-

cente tienen sus estudiantes, así como la valoración que dan a esas percepciones para el logro de sus objetivos de aprendizaje.

Sólo dos docentes indican que no visualizaron ningún cambio.

Respecto a la categoría 4) “*Entrega valoración sobre esta nueva dimensión evaluativa*”:

Los profesores y profesoras entregan valoración sobre esta evaluación, de forma espontánea, ya que no existen indicaciones ni preguntas al respecto. Por ejemplo:

Género	Comuna	Curso	Asignatura	Valoración de la evaluación del contexto interaccional en el aula
F	Calera de Tango	Kinder	Prof. Jefe	<i>“...es necesaria y altamente beneficiosa para la reflexión de nuestro trabajo con los niños”.</i>
F	Calera de Tango	8° Básico	Prof. Jefe	<i>“Me quedó claro que la interacción en la sala de clases es muy importante para el desarrollo personal de los alumnos”.</i>
F	Calera de Tango	1° Medio	Prof. Jefe	<i>“... hay que destacar que es un instrumento que nos entrega información de nuestras fortalezas y debilidades como educadores, lo que nos sirve para reforzar aquello que está débil”.</i>
F	Lo Espejo	2° Medio	Prof. Taller	<i>“Sentí bastante curiosidad por conocer las opiniones de los alumnos de este curso por ser un poco conflictivo en disciplina”.</i>
F	Lo Espejo	1° Medio	Prof. Jefe	<i>“Leer atentamente las respuestas que dieron los alumnos de lo que sentían fue grato, reconfortante y afianzó mis ideales como profesora”.</i>

Ningún profesor expresa haber tenido antes una experiencia similar y todos quienes opinan al respecto valoran la posibilidad que les proporciona esta evaluación. Nuevamente, los indicadores de esta categoría ratifican la valoración que los profesores hacen del sentir y de las percepciones de sus estudiantes, así como la importancia que tiene para los docentes tener más elementos de juicio para lograr sus objetivos como profesores.

La contrastación del análisis en cada categoría, ratifica el supuesto de esta línea de investigación: el objetivo principal de los y las docentes, es que sus estudiantes aprendan aquello que él o ella se propone enseñar. Se evidencia la valoración que otorgan los profesores a las percepciones de sus estudiantes, y la disposición a realizar modificaciones que favorezcan en ellos una disposición emocional favorable para lograr esos aprendizajes, de acuerdo a la evaluación del contexto interaccional que hizo cada grupo. Del mismo modo, los indicadores de las cuatro categorías evidencian que, para los profesores, la concepción de aprendizaje está estrechamente vinculada a una disposición emocional favorable, lo que nos parece de gran relevancia, dado que las emociones de los estudiantes no han sido una consideración central en la búsqueda de soluciones al problema de la calidad de la educación en nuestro país.

Del mismo modo, se releva la importancia de los estilos de interacción presentes en la implementación curricular en el aula y el hecho que, para los profesores, aprendizaje y

emociones están, naturalmente, imbricados, ya sea que se trate de aprendizaje de contenidos, de comportamientos o de actitudes. La Reforma no ha atendido suficientemente esta imbricación, quizás porque no ha reconocido su existencia como uno de los aspectos fundamentales para el logro de mejores aprendizajes.

El estudio también entrega evidencias de que el saber pedagógico está presente en el ejercicio profesional de los docentes y que se *moviliza* en la reflexión sobre la práctica, con el objetivo de mejorar los aprendizajes de *sus* estudiantes en *contextos específicos*. Si bien algunos profesores se refieren a aspectos disciplinares y didácticos, sin duda la reflexión tuvo un marco más amplio, focalizándose principalmente en aspectos relativos a las *relaciones entre personas*.

Más allá de la valoración que sobre esta evaluación hacen los docentes colaboradores del estudio, los resultados indican que *la evaluación del contexto interaccional del aula sería una herramienta valiosa para mejorar la implementación curricular, en el sentido de permitir su adecuación para asegurar la pertinencia en cada contexto*.

Esperamos contribuir con este estudio a que los docentes chilenos, de cualquier disciplina y nivel, puedan realizar una evaluación simple, dinámica y contextualizada, de carácter eminentemente autoevaluativo, para mejorar sus ambientes de aprendizaje en lo relativo a las interacciones, aspecto que, según los resultados de las últimas evaluaciones de desempeño docente, parece ser de los más débiles en el ejercicio profesional. Al mismo tiempo, intentamos aportar a enriquecer la discusión sobre lo que es específico del *ser profesor*, los aspectos más relevantes de lo que se señala como *saber pedagógico* y la real consideración del hecho que la profesión docente implica períodos prolongados de convivencia con niñas, niños y jóvenes, lo que tiene un carácter formativo y una influencia en el desarrollo personal de los estudiantes que hace que nuestra responsabilidad como educadores se extienda mucho más allá de la enseñanza de las disciplinas y del manejo de sus didácticas.

BIBLIOGRAFÍA

- Ibañez, Nolf** (1996): "Reconceptualización de la evaluación en la formación de formadores" en *Transformar la formación docente inicial*. Santiago, Santillana.
- Ibañez, Nolf** (1996^a): "La evaluación en una nueva perspectiva" en *Estudios Pedagógicos* 22, pp. 53-60.
- Ibañez, Nolf** (1999): "Dimensiones de la evaluación educativa en el contexto socio-cultural de América Latina y el Caribe". *Actas I Encuentro de Tendencias Evaluativas para un Desarrollo Humano Integral*. Cali, Secretaría de Educación.
- Ibañez, Nolf** (2001): "El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa" en *Estudios Pedagógicos* 27, pp. 43-53.
- Ibañez, Nolf** (2002): *La metodología interaccional integrativa: una propuesta de cambio. Teoría e práctica de educacao*. Vol 4, 10, pp. 97-114. Brasil, Universidade Estadual de Maringa.
- Ibañez, Nolf** (2002a): "Las emociones en el aula" en *Estudios Pedagógicos* 28, pp. 31-45.
- Ibañez, N.; Barrientos, F.; Delgado, T. y Geisse, G.** (2003): *La disposición emocional en el aula universitaria como factor relevante en la formación docente. Informe Final de Investigación*. XVII Encuentro Nacional y III Internacional de Investigadores en Educación CPEIP.
- Ibañez, N.; Barrientos, F.; Delgado, T. y Geisse, G.** (2004): *Las emociones en el aula*. Santiago, DIUMCE.
- Ibañez, N.; Barrientos, F.; Delgado, T.; Figueroa A. M. y Geisse, G.** (2004^a): "Las emociones en el aula y la calidad de la educación". *Pensamiento educativo*. Vol. 35, pp. 292-310.
- Ibañez, N.; Barrientos, F.; Delgado, T. y Geisse, G.** (2005): *La disposición emocional en el aula de formación inicial docente. Percepción de los académicos. Informe de investigación*. Santiago, DIUMCE.
- Jensen, Eric** (2004): *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid, Nancea.
- Maturana, Humberto** (1990): *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago, Dolmen.
- Maturana, Humberto** (1997): *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago, Dolmen.
- Mineduc** (2005): *Informe de la comisión sobre Formación Inicial Docente*. Serie Bicentenario.
- Smith, C.** (2008): "Saber pedagógico y práctica docente: estudio en aulas de educación parvularia y básica". Informe Final proyecto FONIDE 8513. *Colección I + I*. Santiago, DIUMCE.

OTRAS FUENTES

- Villarroel, Gladys** (1995): "Emoción y aprendizaje: un estudio en estudiantes de Educación Básica Rural". *Revista Digital eRural. Educación, cultura y desarrollo rural* 4, año 2.
<http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>