

INTERACCIÓN PROFESOR-ALUMNOS Y PROMOCIÓN DEL APRENDIZAJE EN ESCUELAS DE EDUCACIÓN BÁSICA CON DIFERENTE DESEMPEÑO ESCOLAR¹

Marco Antonio Villalta Paucar²

Universidad de Santiago de Chile

Facultad de Humanidades

Escuela de Psicología

marco.villalta@usach.cl

Santiago de Chile, Chile

RESUMEN: El objetivo del artículo es analizar la relación entre interacción profesora-alumnos y promoción del aprendizaje en las clases de profesoras de educación básica con diferente trayectoria de logro de aprendizaje escolar. Es un estudio de tipo descriptivo con metodología mixta, que combina técnicas cualitativas de observación de clases reales de dos profesoras con estudiantes de cuarto Básico, y cuantitativas de análisis estadístico no paramétrica de la relación entre estructuras de conversación y Experiencias de Aprendizaje Mediado (EAM). Se encuentra que los patrones conversacionales y los criterios de EAM son: más variados, relacionados entre sí, y promueven más la participación de los estudiantes, en la clase de la Escuela con trayectoria de alto logros de aprendizaje escolar, comparada con las clases de la Escuela con trayectoria de bajos logros de aprendizaje escolar.

PALABRAS CLAVE: Análisis del discurso, relación estudiante- profesor, Educación básica, Experiencias de aprendizaje.

TEACHER-STUDENT INTERACTION AND PROMOTION OF LEARNING IN PRIMARY SCHOOLS WITH DIFFERENT SCHOOL PERFORMANCE

SUMMARY: The objective of the article is to analyze the relationship between teacher-student interaction and the promotion of learning in the classes of primary education teachers from schools with different levels of learning achievement. A descriptive study was designed using qualitative and quantitative methods. It combined qualitative classroom observation of two fourth-grade teachers and non-parametric statistical analysis of the relationship between the structure of conversation and Mediated Learning Experiences (MLE). It was found that the conversational patterns and the MLE criteria are more varied and interrelated, and promoted more student participation in the classes of the school with the higher level learning achievement, compared to the classes of the school with the lower achievement level.

KEYWORDS: Discourse analysis, student-teacher relationship, primary school, learning experiences.

¹ Estudio auspiciado por la Dirección de Investigación, Ciencia y Tecnología (DICYT) de la Universidad de Santiago de Chile (USACH) y Proyecto N° 1150237 del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico, (FONDECYT) del Gobierno de Chile.

² Marco Antonio Villalta Paucar. Doctor en Ciencias de la Educación. Profesor Asistente. Escuela de Psicología. Av. Ecuador 3650, Estación Central, Santiago, Chile. Universidad de Santiago, Chile. Site: https://www.researchgate.net/profile/Marco_Villalta2

1. Introducción

El cúmulo de investigaciones realizadas en los últimos años permiten conocer más sobre los procesos y estructuras dialogales en el aula, pero aún se desconoce con precisión cuales diálogos son más efectivos que otros respecto a una concepción explícita de buenas prácticas pedagógicas (Howe y Abedin, 2013). No obstante, aunque no haya evidencias a gran escala de la influencia del diálogo en el aula sobre el aprendizaje de los alumnos, se han identificado formas en que los profesores pueden interactuar de modo más productivo con sus estudiantes (Mercer y Dawes, 2014), y se estudian marcos analíticos que sean aplicables a diversos contextos educativos (Hennessy et al., 2016).

El presente estudio vincula dos tradiciones de análisis de la interacción didáctica en la sala de clase: (a) El análisis de la conversación, que estudia la construcción dialogal de los roles de enseñar y aprender en el aula, y (b) la Teoría de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) de Reuven Feuerstein, que estudia la acción mediadora del profesor para promover el aprendizaje autónomo de los alumnos. Se busca dar respuesta a dos interrogantes: ¿cuáles diálogos caracterizan las clases donde los estudiantes aprenden? y ¿cómo la profesora promueve estos diálogos? Para dar respuesta a dichas preguntas, el objetivo del presente estudio es: analizar la relación entre conversación y la Teoría de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) en las clases de profesoras de educación básica con diferente trayectoria de logro de aprendizaje escolar, en escuelas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile.

2. Cultura Escolar institucional y logros de aprendizaje

La cultura escolar institucional se configura en el tiempo y es la síntesis de la interdependencia entre metas y prácticas educativas (Guzmán, 2013); cuando no hay claridad en las metas, las prácticas pedagógicas entran en crisis de sentido (Coll, 2010); y cuando en la cultura hay claridad en las metas, por ejemplo, elevar el nivel de logro de resultados aprendizaje de los estudiantes, las prácticas pedagógicas se analizan, transforman y cambian hacia dicha meta (UNICEF, 2004; Villalta Paucar, 2014). En el caso chileno hay evaluaciones nacionales de los aprendizajes escolares alcanzados por

los estudiantes de la Educación Básica y Media, medidos a través de la prueba de Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) del gobierno de Chile (Agencia de Calidad de la Educación, 2014). Dichos resultados inciden en las formas de funcionamiento, organización de recursos, prioridades de las escuelas y, evidentemente, en la interacción profesor-alumnos en sala de clase.

3. *El Análisis de la Conversación (AC) en la sala de clase*

El Análisis de la Conversación (AC) hunde sus raíces en la sociología, específicamente en la etnometodología desarrollada por Harold Garkinkel, para estudiar el papel del lenguaje en la organización social cotidiana (Watson, 1992). A través de la conversación los interlocutores construyen el espacio simbólico que les permite coordinar acciones que otorgan identidad y sentido a la acción (Duff, 2002; Villalta Paucar, 2009; Watson, 1992). La lingüística interaccional denomina *intercambio* a la estructura dialogal mínima compuesta por dos interlocutores diferentes (Kerbrat-Orecchioni, 1998).

El análisis de la conversación recoge el concepto de *intercambio* en el estudio de la interacción profesor-alumnos en la sala de clase, describiendo la organización dialogal en una estructura jerárquica (Villalta Paucar, 2009; Hennessy et al., 2016), en entornos educativos virtuales interculturales (Vinagre, 2010) y la conversación en psicoterapia (Kaukomaa, Peräkylä, y Ruusuvuori, 2014).

Las estructuras de intercambio en sala de clase se definen por intervenciones de profesor y estudiantes mutuamente orientadas que describen el inicio, desarrollo y cierre de la conversación en la clase (Richards, 2006; Robinson, 2008).

4. *Aprendizaje y cognición: La teoría de la Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM)*

El psicólogo y educador Reuven Feuerstein pone el énfasis en el mediador humano, el educador, en la interacción entre el estudiante y el saber cultural (Orrú, 2003; Feuerstein, 2006). Hay aprendizajes que se adquieren de modo directo del entorno. Otros saberes, como es el caso de los saberes escolares, requieren de un

compañero o adulto capacitado que medie, es decir, selecciones modifique, interprete las condiciones de interacción para favorecer el aprendizaje (Kozulin, 2000). Esto sustenta la teoría de Experiencias de Aprendizaje Mediado (EAM) cuyos estudios al respecto ha permitido definir varios criterios de mediación, siendo tres de ellos considerados Universales (Feuerstein, 2006): (1) Intencionalidad y reciprocidad; (2) Significado y (3) Trascendencia.

En la teoría de EAM se reconocen otros criterios de mediación denominados Diferenciadores que son dependientes de cada situación (Kozulin, 2000; Tzuriel, 2010), y son precisiones de los EAM Universales en contextos específicos (Tabla II).

Se ha estudiado de modo exploratorio los criterios de mediación en relación con la interacción didáctica de sala de clase en establecimientos exitosos que funcionan en sectores sociales vulnerables de Santiago de Chile, y se ha encontrado asociación significativa entre las estructuras dialogales y mediación del aprendizaje del profesor (AUTOR, Martinic, y Assael, 2013).

5. METODOLOGIA

El presente estudio es descriptivo-interpretativo de los sucesos observados en la interacción didáctica en sala de clase. Los casos de estudio son dos contextos de observación: Escuelas que representan dos trayectorias diferentes de logro educativo, definidas por la ley de Subvención Escolar Preferencias (Ley SEP) del gobierno de Chile: *Autónoma*, escuela que sistemáticamente en los últimos cuatro años ha demostrado buenos resultados educativos de sus alumnos en la prueba nacional del Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE) chileno en 4° y 8° año de educación general Básica; y, *Emergente*, escuela que no muestra de modo sistemático en el tiempo buenos resultados educativos de sus estudiantes, en la prueba nacional SIMCE, aplicadas al 4° y 8° año de educación general Básica.

En cada escuela se seleccionó una profesora, con las siguientes características: (1) de la asignatura de Lenguaje; (2) eficacia valorada por sus pares profesionales; y (3) con más de cuatro años de docencia. La Técnica de recolección de información fue la filmación de tres sesiones consecutivas de clases a cada profesora, con alumnos de 4to Básico (niños entre 8 y 10 años).

El procedimiento del estudio fue: (1) contactar y conseguir apoyo de las autoridades de las escuelas seleccionadas para la investigación; (2) implementación de procedimientos éticos para resguardar la información y voluntad de participación de las profesoras, estudiantes y apoderados; (3) filmaciones de clases, las cuales se realizaron de modo simultáneo en el mismo periodo del calendario escolar. El Procedimiento de análisis combina categorías que corresponden a dos enfoques: (a) Análisis de la Conversación (AC) en perspectiva socio etnográfica y lingüística, y (b) Teoría de Experiencias de Aprendizaje Mediado (EAM).

En la perspectiva del Análisis de la Conversación la unidad conversacional mínima es el Intercambio. En términos operativos, el Intercambio está constituido por intervenciones verbales mutuamente orientadas de interlocutores diferentes. En su estructura básica este proceso es triádico: Inicio-Respuesta-Cierre (IRC), para una unidad conversacional de acuerdo simple entre interlocutores. Pero la estructura puede variar extendiéndose hasta llegar al cierre temático de la unidad conversacional. En el caso de las clases filmadas, se categorizaron los intercambios entre profesoras y estudiantes a lo largo de la clase que desarrollaron ejes temáticos de construcción de conocimiento escolar iniciado por la profesora o por el estudiante. Con los elementos señalados se han identificado intercambios de 6 tipos (Villalta Paucar y Martinic, 2013; Villalta Paucar, et al., 2011):

Tabla 1. Tipos de Intercambios en sala de clase.

Intercambio	Definición
Expositivo	El eje temático es la transmisión del contenido curricular.
Co-formado	El eje temático es la evaluación de un contenido o procedimiento.
Regulativo	El eje temático es regulación del orden de participación de estudiantes en la clase (cuando este orden no es el objetivo curricular de la clase).
Explicativo	El eje temático es la comprensión de un contenido curricular.
Cooperativo	El eje temático es la generación de nueva información por parte del estudiante para completar una tarea previamente planteada (ejemplo: responder una guía, realizar una exposición).
Colaborativo	El eje es la reflexión o análisis que hace el estudiante de su propio actuar o intervención para resolver o abordar un tema o problema que no tiene procesos ni respuestas predefinidas.

Fuente: elaboración propia

Los intercambios están compuestos por intervenciones de profesora y estudiantes. Para valorar la intencionalidad de promoción del aprendizaje de las intervenciones de la profesora estas fueron analizadas con los criterios de la teoría de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) desarrollados por Reuven Feuerstein (2006). Se categorizaron las intervenciones de la profesora según: (a) su posición en el intercambio –si inicia, desarrolla o cierra el intercambio; y (b) según su ajuste o no a los criterios de la teoría EAM.

Tabla 2. Criterios de Mediación del Aprendizaje de Reuven Feuerstein

Criterio	Definición operacional
Intencionalidad y Reciprocidad	El profesor hace explícita a los alumnos su intención educativa y lograr que ellos participen activamente en la interacción didáctica de clase.
Trascendencia	El profesor se preocupa que la interacción sea percibida por los alumnos como algo que va más allá del aquí y del ahora.
Significado	El profesor responde a las preguntas del por qué y para qué de la actividad de enseñanza.
Desafío	El profesor anima en los alumnos la búsqueda de lo nuevo y complejo.
Competencia	El profesor promueve en los alumnos la toma de conciencia de logros y aciertos, destacando aspectos positivos del trabajo.
Regulación	El profesor ayuda a los alumnos a controlar su impulsividad, vencer la inhibición, y que colaboren con él al logro de comportamiento planificado.
Compartir	El profesor favorece la creación de instancias de compartir entre pares y el apoyo recíproco.
Individualización	El profesor se preocupa de que todos los alumnos participen activamente en la clase y destina tiempo para apoyarlos.
Optimismo	El profesor favorece en los alumnos la toma de conciencia sobre los errores y aciertos, atiende y anima a superar inseguridades. Destaca fortalezas de estudiantes.
Planificación	El profesor recapitula junto a los alumnos lo realizado, invita a reconocer la consecuencia de la experiencia, a revisar los objetivos y crear estrategias para su logro.

Fuente: elaboración propia

Con los criterios señalados se abordó el análisis de aproximadamente seis horas de filmación registradas. Se dividieron las clases en unidades de 5 segundos. Para la tarea de categorización de los intercambios e intervenciones a lo largo del tiempo de la clase cada 5 segundos se utilizó el software alemán Videograph (Rimmele, 2009). Fueron categorizadas solamente las estructuras de intercambio e intervenciones claramente reconocibles y con acuerdo entre observadores diferentes. A continuación, se realizó el análisis de la dependencia entre variables a través de la Prueba Chi-cuadrado. Asimismo, se analizó la fuerza de la dependencia de la asociación con el

estadístico V de Cramer y se asumió como dependencia de fuerza Moderada = $\geq 0,35$, y grande = ≥ 0.65 . En los casos en que se encontró dependencia con fuerza moderada o alta entre las variables, se realizó el análisis de Residuos corregido en las casillas para determinar con mayor precisión el cual o cuales variables se dio con mayor fuerza la dependencia ($z > 1,96$).

6. RESULTADOS

Se calibró la concordancia entre observadores a través del índice Kappa. Para cada Escuela observada *autónoma* y *emergente*.

Tabla 3. Análisis de concordancia kappa de Categorías de observación Escuela autónoma y Escuela emergente

N	CATEGORÍAS DE OBSERVACIÓN	Escuela AUTONOMA			Escuela EMERGENTE		
		n(*)	Índice Kappa (**)	Valoración (***)	n(*)	Índice Kappa (**)	Valoración (***)
1	Intercambios	598	1	Casi Perfecta	668	0,86	Casi Perfecta
2	Criterios de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM)	202	0,99	Casi Perfecta	95	0,81	Casi Perfecta

(*) Unidad de tiempo de 5 segundos; (**) $p < .001$; (***) según la valoración de Landis, King, Choi, Chinchilli, and Koch (2011); (Landis & Koch, 1977).

Los resultados del análisis de concordancia entre dos observadores (Tabla 3) permite cualificar el nivel de acuerdo entre observador 1 y observador 2 como una concordancia de fuerza Casi Perfecta.

6.1.- Análisis de la relación entre Intercambio y EAM en Escuela con diferente trayectoria

Las EAM vienen definidas por características de la intervención del profesor que se realiza en una respuesta deseada en el comportamiento verbal o no verbal del alumno. A continuación, se presentan los resultados organizados por cada Escuela, *autónoma* y *emergente*.

Tabla 4. Análisis de EAM por tipos de Intercambio en la Escuela AUTONOMA

Criterios de Experiencias de Aprendizaje Mediado (EAM)		INTERCAMBIO						Total
		Expositivo	Co-formado	Regulativo	Explicativo	Cooperativo	Colaborativo	
Intencionalidad	Recuento	1	3	0	0	0	0	4
	Residuos corregidos	0,66	5,05	-2,27	-0,63	-0,35	-0,70	
Significado	Recuento	8	1	3	18	6	3	39
	Residuos corregidos	1,37	-1,36	-6,74	9,14	5,11	-0,69	
Trascendencia	Recuento	0	7	0	0	0	3	10
	Residuos corregidos	-1,29	7,50	-3,65	-1,01	-0,56	2,01	
Desafío	Recuento	9	4	2	0	0	1	16
	Residuos corregidos	5,15	2,66	-3,64	-1,30	-0,73	-0,61	
Competencia	Recuento	5	0	47	0	0	2	54
	Residuos corregidos	-1,11	-2,50	5,38	-2,67	-1,49	-1,96	
Compartir	Recuento	0	0	3	0	0	0	3
	Residuos corregidos	-0,70	-0,51	1,55	-0,54	-0,30	-0,61	
Individualización	Recuento	0	0	0	0	0	1	1
	Residuos corregidos	-0,40	-0,29	-1,13	-0,31	-0,17	2,88	
Pertenencia	Recuento	0	0	7	0	0	0	7
	Residuos corregidos	-1,07	-0,79	2,39	-0,84	-0,47	-0,94	
Regulación	Recuento	5	1	52	0	0	12	70
	Residuos corregidos	-1,97	-2,46	3,83	-3,21	-1,80	2,12	
Total	Recuento	28	16	114	18	6	22	204

Fuente: elaboración propia

Hay dependencia estadística entre los nueve criterios EAM y los seis Tipos de Intercambio [$Chi-Cuadrado (40, N=204)= 283.7; p<0.001$], y la fuerza de la asociación es moderada (V de Cramer=0.53). El análisis de Residuos Tipificados Corregidos de las casillas indica que, comparando entre todas las casillas de la matriz, la dependencia es más alta ($z>6.0$) entre *Intercambio Explicativo e intervención de EAM Significado*. Ejemplo 1:

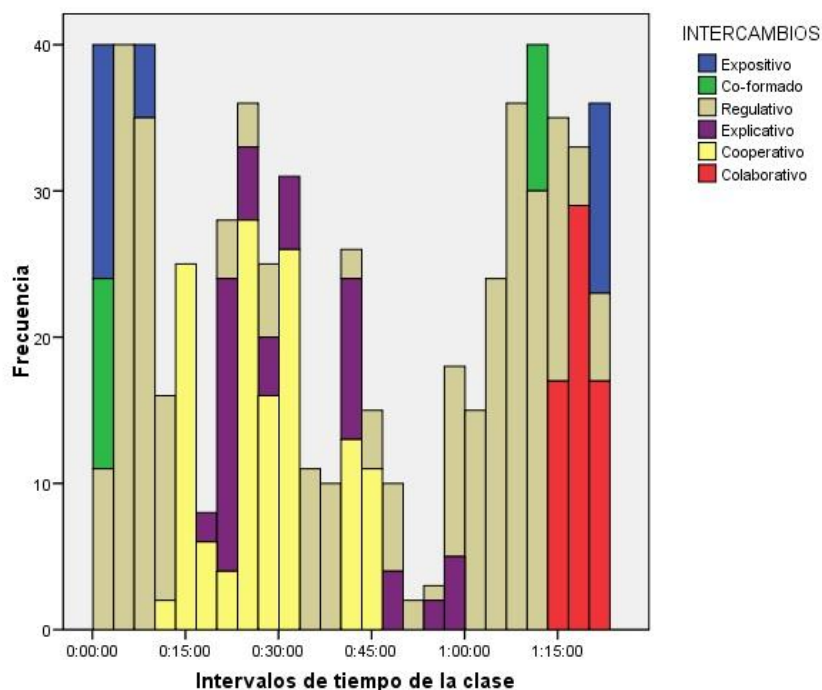
1. *Alumna:* (entrega las anotaciones del avance) <se acerca a profesora a consultar lo que ha realizado en el trabajo grupal>
2. *Profesora:* <se acercan juntas a la mesa donde está el grupo de la niña. Son cinco estudiantes> (señalando la hoja de trabajo que le entrego la niña) esto es una cita. Recuerden que cuando esta así <¿entre comillas?> es porque

alguien lo dijo, y en este caso en el libro sale también (señala y lee) "obra de consulta en la que se recoge una gran variedad de conocimientos sobre una <¿obra de consulta?> XXX <¿o sobre ella?>. Esta definición que dice ahí, una obra de consulta en la que se recoge una gran cantidad de conocimientos en ese XX XXX XX... esta definición que dice ahí, ¿corresponde a un libro de poemas?

3. *Alumnos:* (miran sus libros y a la profesora) <parecen haber entendido y dan una respuesta conjunta> <¿no?>

Aquí se observa que los estudiantes toman la iniciativa para obtener información de contenidos; la profesora resuelve inquietudes y promueve la comprensión de dichos contenidos.

Figura 1. Intercambios en el tiempo de la clase. Escuela autónoma



Al analizar los registros de intercambios en el tiempo, se observa que los *Intercambios Regulatorios* son mayoritarios y se distribuyen a lo largo de la clase; en tanto los *Expositivos* y *Co-formados* se observan al inicio y al final de la clase; los *Intercambios Cooperativos* se concentran entre el minuto 15 y 45 de la clase; los *Intercambios Colaborativos* se observan en los últimos 7 minutos de la clase.

destacando la importancia del orden para abordar diversas actividades cotidianas (EAM *Trascendencia*).

Tabla 5. Análisis de EAM por tipos de Intercambio en la Escuela *emergente*

Criterios de Experiencias de Aprendizaje Mediado (EAM)		INTERCAMBIOS					Total
		Expositivo	Co-formado	Regulativo	Explicativo	Cooperativo	
Intencionalidad	Recuento	15	12	2	0	4	33
	Residuos corregidos	3,35	1,30	-3,70	-0,64	-0,66	
Significado	Recuento	2	7	0	0	2	11
	Residuos corregidos	-0,50	2,79	-2,35	-0,33	0,24	
Trascendencia	Recuento	6	0	1	0	1	8
	Residuos corregidos	3,46	-1,82	-1,19	-0,27	-0,25	
Desafío	Recuento	1	1	4	1	3	10
	Residuos corregidos	-1,11	-1,32	0,62	3,25	1,31	
Competencia	Recuento	2	7	3	0	6	18
	Residuos corregidos	-1,42	1,14	-1,46	-0,43	2,25	
Regulación	Recuento	2	5	26	0	2	35
	Residuos corregidos	-3,08	-2,14	6,57	-0,66	-1,94	
Total	Recuento	28	32	36	1	18	115

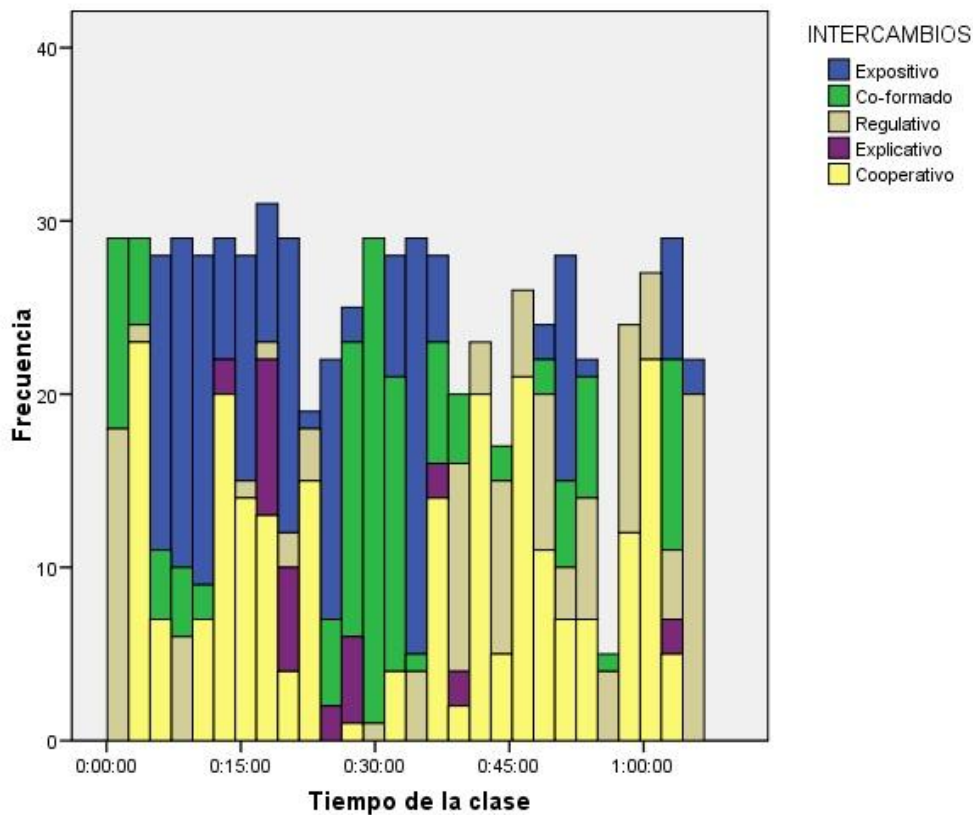
En el aula de la Escuela *Emergente* se encuentra dependencia estadística entre seis criterios EAM y cinco Tipos de Intercambio observados [*Chi-Cuadrado* (20, $N=115$)= 85.3; $p<0.001$], y la fuerza de la asociación es moderada (V de Cramer=0.43). Adicionalmente, el análisis de residuos tipificados corregidos de las casillas indica que, comparando entre todas las casillas de la matriz, la dependencia es más alta ($z>6,0$) entre *Intercambio Regulativo* e *intervención EAM Regulación*. Ejemplo 2:

1. *Profesora*: <los alumnos, según terminan el trabajo individual de redactar una la noticia salen adelante de la clase a leerla> ¿termino?, ya /1s/ ¡vamos!,
2. *Alumno*: (se levante y sale adelante de la pizarra)
3. *Profesora*: vamos, vamos, vamos (aplaude) trabajemos más rápido para que calentemos el cuerpo, las manos <ruido en la sala de lápices y murmullos para terminar el trabajo> ya /1s/ demasiado ruido para escuchar a Adrián,
4. *Alumnos*: <van haciendo silencio en la sala>

5. *Profesora*: ¿quién sigue? <Quien sigue después de Adrián> están todos concentrados en terminar, Ariel tu no vas a salir si no escribes.

Aquí la profesora establece el orden de turnos de habla en la clase a la vez que anima en ellos el autocontrol del comportamiento en clase y dedicación a las actividades. En este caso, todas las intervenciones de la profesora (1, 3 y 5).

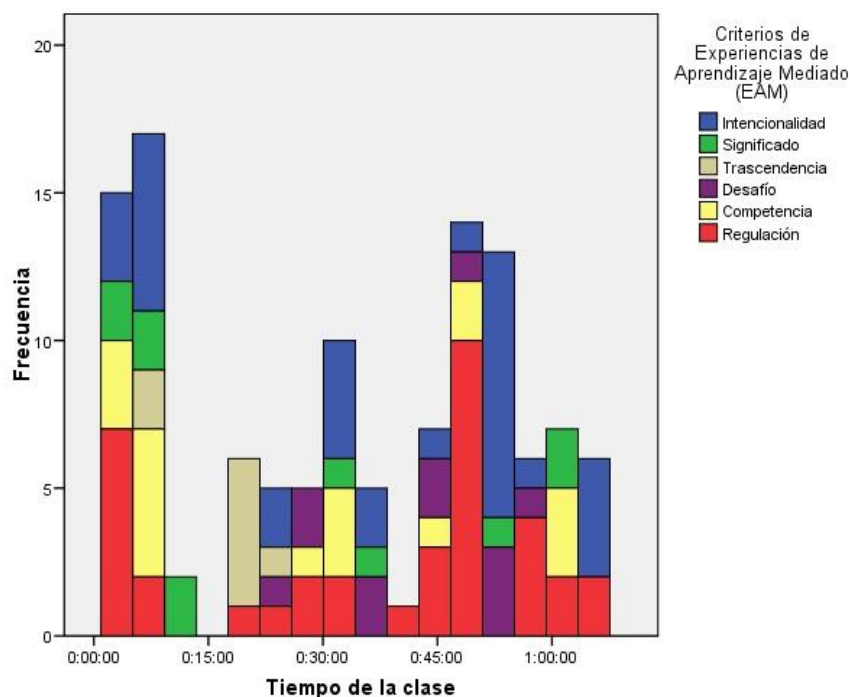
Figura 3. Intercambios en el tiempo de la clase. Escuela *emergente*



En la Escuela *Emergente*, los intercambios *Cooperativos*, *Expositivos*, *Co-formados* y *Regulativos* tienen presencia a lo largo de la clase. Se observan intercambios *Explicativos*, los cuales son mayoritarios en la primera mitad de la clase. No se observan intercambios *Colaborativos*.

Por su parte, en la Escuela *Emergente*, los criterios EAM se observan distribuidos de modo similar a lo largo de la clase. Se observan seis criterios EAM.

Figura 4. Criterios de Experiencia de Aprendizaje Mediado en el tiempo de la clase. *Escuela emergente*



En síntesis, la clase de la Escuela *Emergente* inicia con *Intercambios Regulatorios*, de lograr el orden de los turnos de habla, y donde la profesora anima la autorregulación de los estudiantes (EAM *Regulativo*). A lo largo de la clase la profesora busca mantener el orden de turnos de habla y anima la autorregulación de los estudiantes. A lo largo del tiempo el eje que estructura la clase es el *Intercambio Expositivo*, y a través del cual la intervención de la profesora es animar a los estudiantes la comprensión del objetivo de la clase (EAM *Intencionalidad*) y vincular los contenidos con otras situaciones de la vida diaria (EAM *Trascendencia*). Aunque se observan *Intercambios Explicativos* durante la clase, donde los alumnos toman la iniciativa, solo al final de esta se observa que la profesora logra animarlos a conocer lo novedoso del contenido trabajado en clase (EAM *Desafío*).

7. *DISCUSION Y CONCLUSIONES*

La propuesta de análisis de la conversación aquí empleada a través del concepto de *intercambio*, pone en relación los actos comunicativos de profesora y alumnos en la clase, la intención pedagógica del acto comunicativo de la profesora es descrita por los

criterios de EAM. Existen otras propuestas teóricas de analizar la organización de la conversación en la sala de clase como la descrita por Hennessy et al. (2016), que proponen una organización jerárquica desde la unidad mínima, el acto comunicativo (Communicative Acts), que aquí se estudia con criterios EAM, y el evento comunicativo (Communicative Events), estudiado a través del concepto de Intercambio.

La presente propuesta vincula dos teorías de descripción del intercambio que se enriquecen recíprocamente para describir el sentido educativo del evento comunicativo, y reconocer a ese como el ethos dialogal de la acción comunicativa.

Los resultados del presente estudio, aunque aún de modo exploratorio, aportan evidencias para comprender la relación entre participación y aprendizaje escolar en el aula y el papel de la profesora para promover una relación participación-aprendizaje eficaz.

Se encuentra que en el aula de la Escuela con trayectoria de logros de aprendizaje escolar se da más tiempo, –comparado con el aula de la Escuela de bajos logros educativos–, para intercambios que ponen de manifiesto la iniciativa del estudiante, y la mediación de la profesora favorece en estos la elaboración de los contenidos de enseñanza. En tanto, en la escuela con bajos logros de aprendizaje escolar las estructuras de intercambio dominantes hacen referencia al control del orden en el aula, y las estructuras de mediación de aprendizaje de la profesora apuntan a promover la autorregulación (regulación) de la conducta de los estudiantes.

Por otra parte, los Criterios de Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM) ocupan mayor cantidad de tiempo (n=202) y variedad (9 de 9 criterios EAM) en la Escuela *Autónoma* en comparación con la Escuela *Emergente*. En tal sentido, los resultados del presente estudio indican que el aprendizaje no se logra solamente estimulando mayores intercambios profesora-alumnos sobre las actividades curriculares de la clase, sino también, y muy especialmente, que estos intercambios promuevan el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Es decir, los intercambios que contengan calidad y variedad de criterios de Experiencias de Aprendizaje Mediado (EAM) en las intervenciones de la profesora son los que aportan al logro de mejores aprendizajes.

Las interacciones didácticas descritas no explican de modo directo los resultados de aprendizaje de ambas escuelas –hay muchos factores de carácter socio-espacial, de cultura institucional, familiares, de trayectoria profesional, entre otros, que inciden en la

estructura dialogal que se configura en el aula –, pero ponen de manifiesto, a nivel de la micro situación de la sala de clase, dos lógicas culturales sobre la participación y aprendizaje que configuran diferentes modelos de enseñanza.

Aunque muy probablemente la meta de ambas escuelas del estudio sea lograr mejor aprendizaje escolar, la coordinación de acciones comunicativas entre profesora y estudiantes –intercambios–, y la acción de la profesora para estimular el aprendizaje – Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM)–, configuran trayectorias diferentes de gestión del tiempo descritos a través de la combinación y frecuencia de estructuras de intercambio observadas. Esto requiere seguir siendo profundizado en próximos estudios.

REFERENCIAS

- Agencia de Calidad de la Educación. (2014). *SIMCE*. Gobierno de Chile. Disponible en: <http://www.simce.cl/>
- Coll, C. (2010). Enseñar y aprender en el siglo XXI: el sentido de los aprendizajes escolares. In Á. Marchesi, J. C. Tedesco, Coll, C. (Eds.), *Calidad, equidad y reformas en la enseñanza* (pp. 101-112), Buenos Aires, Argentina: Santillana.
- Duff, P. (2002). The Discourse co-construction of Knowledge, Identity, and Difference: An Ethnography of Communication in the High School Mainstream. *Applied Linguistics*, 23 (3):289-322.
- Feuerstein, R. (2006). *Instrumental Enrichment*. Jesuralem, Israel: ICEL, Publications.
- Guzmán, C. (2013). Profesores ejemplares de establecimientos educativos públicos de educación secundaria y creencias pedagógicas. Desafíos y propuestas para la mejora de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18 (58): 871-892.
- Hennessy, S., Rojas-Drummond, S., Highan, R., Márquez, A., Maine, F., Ríos, R., Barrera, M. (2016). Developing a coding scheme for analysing classroom dialogue across educational contexts. *Learning, Culture and Social Interaction*. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2015.12.001> [Consulta: 2015, Diciembre 20]

- Howe, C., Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: a systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43 (3): 325-356. doi: 10.1080/0305764X.2013.786024 [Consulta: 2015, Diciembre 22]
- Kaukomaa, T., Peräkylä, A., y Ruusuvuori, J. (2014). Foreshadowing a problem: Turn-opening frowns in conversation. *Journal of Pragmatics*, 71, 132-147. doi:<http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma.2014.08.002> [Consulta: 2015, Noviembre 17]
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1998). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Tome I. Troisième Édition. Paris: Armand Colin.
- Kozulin, A. (2000). *Instrumentos psicológicos: la educación desde una perspectiva sociocultural*. Barcelona, España: Paidós.
- Kozulin, A., Lebeer, J., Madella-Noja, A., Gonzalez, F., Jeffrey, I., Rosenthal, N., & Koslowsky, M. (2010). Cognitive modifiability of children with developmental disabilities: A multicentre study using Feuerstein's Instrumental Enrichment-Basic program. *Research in Developmental Disabilities*, 31 (2): 551-559.
- Landis J., King, T., Choi, J., Chinchilli, V., Koch, G. (2011). Measures of agreement and concordance with clinical research applications. *Statistics in Biopharmaceutical Research*, 3 (2): 185-209.
- Landis, J., Koch, G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1): 159-174.
- Mercer, N., Dawes, L. (2014). The study of talk between teachers and students, from the 1970s until the 2010s. *Oxford Review of Education*, Vol. 40 núm (4), 430-445. doi: 10.1080/03054985.2014.934087
- Orrú, Sr. (2003). Reuven Feuerstein y la Teoría de la Modificabilidad Cognitiva Estructural. *Revista de Educación*, 332, 33-54.
- Richards, K. (2006). 'Being the Teacher': Identity and Classroom Conversation. *Applied Linguistics*, 27 (1): 51-77. doi: 10.1093/applin/ami041 [Consulta: 2015, Noviembre 30]
- Rimmele, R. (2009). What is Videograph? (Version 4.2.1.25X3 from September 2013) [Videograph]. Kiel, Alemania: IPN Leibniz-Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel. Retrieved from <http://archiv.ipn.uni-kiel.de/projekte/videograph/enhtmStart.htm>

- Robinson, S. (2008). Using a strategy of 'structured conversation' to enhance the quality of tutorial time. *Journal of Further and Higher Education*, 32 (1): 59-69. doi: 10.1080/03098770701781457 [Consulta: 2015, Diciembre 10]
- Tzuriel, D. (2010). Programa de Intervención basado en la propuesta de aprendizaje mediado. *Paper presented at the Infancia y adolescencia*, Santiago, Chile.
- UNICEF. (2004) ¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza. Santiago: UNICEF.
- Villalta Paucar, M. A., Martinic, S. (2013). Interacción Didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso docente. *Universitas Psychologica*, 12(1): 221-233. Disponible en: 1657-9267(201303)12:1<221:IDYPCA>2.0.TX;2-X
- Villalta Paucar, M. A. (2009). Análisis de la conversación. Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en sala de clase. *Estudios Pedagógicos*, 35 (1): 221-238.
- Villalta Paucar, M. A. (2014). Organización escolar y trabajo de enseñanza en aula de establecimientos de alto desempeño educativo. *Universitas Psychologica*, 13(1):285-298. Disponible en: doi: 10.11144/Javeriana.UPSY13-1.oete 10.11144/
- Villalta Paucar, M. A., Martinic, S. Assael, C. (2013). Conocimiento escolar y procesos cognitivos en la interacción didáctica de sala de clase. *Perfiles Educativos*, 35(141):84-96.
- Villalta Paucar, M. A., Martinic, S. & Guzmán, M. (2011). Elementos de la interacción didáctica en la sala de clase que contribuyen al aprendizaje en contexto social vulnerable. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16 (51): 1137-1158.
- Vinagre, M. (2010). El aprendizaje intercultural en entornos virtuales de colaboración. *Revista Española de Linguística Aplicada*, 23: 297-317.
- Watson, R. (1992). Ethnomethodology, Conversation Analysis and Education: An Overview. *International Review of Education*, 38 (3): 257-274.