



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE PSICOLOGÍA
PROGRAMA DE DOCTORADO EN PSICOLOGÍA

LA DIALOGICIDAD Y NARRATIVIDAD
DEL DISCURSO INSTRUCCIONAL DOCENTE
Y SU RELACIÓN CON EL APRENDIZAJE DE LOS ALUMNOS

Tesis presentada a la facultad de ciencias sociales de la Pontificia
Universidad Católica de Chile para optar al grado académico de Doctor
en Psicología

POR

VERÓNICA ALEJANDRA VILLARROEL HENRÍQUEZ

Profesor guía: María Rosa Lissi Adamo

Abril, 2011
Santiago, Chile.

© 2011, Verónica Alejandra Villarroel Henríquez

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.

Quiero dedicar este trabajo
a todos los profesionales relacionados con el área la educación
Interesados en comprender y promover aprendizajes significativos en sus estudiantes.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco a todas las personas que colaboraron en este trabajo. En particular, quisiera reconocer, de manera particular, a quienes han sido especialmente significativos para cumplir con esta tarea:

A mi familia, mi marido Fernando y mi hijo Santiago, quienes me acompañaron en el desarrollo de esta investigación, impulsándome a terminarla.

A mis padres y hermanos que han estado siempre a mi lado en cada uno de los proyectos que he emprendido.

A María Rosa Lissi, mi profesora guía, quien con cariño, comprensión y respeto, a través de su experiencia y conocimientos orientó el desarrollo del estudio.

A los docentes Christian Sebastián, Katherine Strasser, Celia Rosemberg y Andrés Haye, quienes destinaron generosamente su tiempo a revisar y discutir mis manuscritos.

A mis compañeros del Doctorado en Psicología, David Sirlopú, María Elisa Molina, Francisco Ceric y María Teresa del Río, quienes me han nutrido y apoyado en estos años.

A mis colegas, Roberto Melipillán y Claudia Paz Pérez, quienes me ayudaron a comprender el Modelo Jerárquico y el software HLM.

A las autoridades de la Pontificia Universidad Católica y su Escuela de Psicología, quienes becaron mis estudios de Doctorado a través de la Beca MECESUP.

A las autoridades de la Universidad del Desarrollo y su Facultad de Psicología, quienes me han permitido contar con tiempo para terminar lo emprendido.

A CONICYT quién me premió con una beca para desarrollar esta tesis.

A los profesores y alumnos que conforman la muestra de este estudio, y a los ayudantes de investigación que hicieron posible realizarlo en seis regiones de nuestro país.

INDICE

I	PAGINAS PRELIMINARES	1
	1. Portada	1
	2. Dedicatoria	3
	3. Agradecimientos	4
	4. Índice de Tablas	6
	5. Índice de Ilustraciones	8
II	RESUMEN	9
III	INTRODUCCION	10
IV	ANTECEDENTES TEÓRICOS Y EMPIRICOS	18
	1. Interacción social y desarrollo cognitivo	18
	2. El aprendizaje como un proceso de construcción social del conocimiento	21
	3. Estudios sobre interacción profesor-alumno en sala de clases	32
	4. El estilo de intercambio comunicativo del profesor durante el proceso de enseñanza-aprendizaje	40
	5. Aspectos metodológicos relevantes para el estudio del estilo de intercambio comunicativo del profesor con sus alumnos al momento de enseñar	59
	6. Operacionalización de variables en estudio	67
V	OBJETIVO E HIPOTESIS	69
VI	METODO	71
	1. Selección de la muestra	71
	2. Muestra	79
	3. Instrumentos de recolección de información	82
	4. Procedimiento	90
	5. Método de análisis de datos	93
VII	RESULTADOS	97
VIII	DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	122
IX	REFERENCIAS	129

INDICE DE TABLAS

1.1	Porcentaje de Narratividad	73
1.2	Porcentaje de Dialogo Constructivo	73
1.3	Nivel de Dialogicidad y Narratividad del discurso pedagógico en los 38 profesores acreditados en Lenguaje y Comunicación de enseñanza media el año 2006 en nuestro país	74
1.4	Profesores seleccionados por jueces	75
1.5	Muestra pre seleccionada	77
1.6	Muestra seleccionada	78
1.7	Porcentaje de Dialogicidad y Narratividad presente en el discurso instruccional. Análisis de tres clases	81
1.8	Descripciones Docentes	82
1.9	Resultados análisis de confiabilidad. Pauta Dialogicidad a través de correlaciones	83
1.10	Resultados de análisis de confiabilidad. Pauta Dialogicidad a través de porcentajes coincidencias	84
1.11	Resultados análisis confiabilidad. Pauta Dialigicidad a través de correlaciones	84
1.12	Resultados análisis confiabilidad. Pauta Dialogicidad a través de porcentajes de coincidencias	84
1.13	Análisis del ajuste pretest en un modelo de 2 factores	87
1.14	Indicadores de ajuste del pretest en un modelo de 2 factores	87
1.15	Análisis del ajuste del pretest en un modelo de 2 factores	87
1.16	Indicadores de ajuste del pretest en un modelo de 2 factores	87
1.17	Datos descriptivos alumnos	97
1.18	Datos descriptivos establecimientos educacionales	98
1.19	Distribución de la variable post test	99
1.20	Prueba de Normalidad	100
1.21	Pruebas de Normalidad Puntajes estandarizados	100
1.22	Correlaciones variables del alumno	101

1.23	Correlaciones variables del profesor	102
1.24	Clasificación de los docentes en grupos	103
1.25	Modelo con predictores en el segundo nivel	106
1.26	Modelo 2 con predictores en el segundo nivel post test declarativo	108
1.27	Modelo 3 con predictores en el segundo nivel en conocimiento procedural	111
1.28	Modelo 4 con predictores en el segundo nivel en el post test	114
1.29	Modelo 5 con predictores en el segundo nivel en el aprendizaje declarativo	117
1.30	Modelo con predictores en el segundo nivel en dimensión procedural	120

INDICE DE ILUSTRACIONES

1.1	Tipos de Discurso	56
1.2	Ejemplos de Tipos de Discurso	58
1.3	Gráfico de Dimensión Narrativa v/s Dimensión Paradigmática	77
1.4	Gráfico de Distribución de la prueba de aprendizaje post test	100

II.- Resumen

Esta investigación comparó el aprendizaje obtenido por estudiantes cuyos profesores mostraban un discurso instruccional con niveles distintos de dialogicidad y/o narratividad. Se trabajó con 13 docentes, quienes fueron filmados en tres oportunidades. A través de pautas de observación, fueron seleccionados los diálogos y narraciones que favorecían la construcción de conocimiento. Cada profesor contaba con dos puntajes: a) porcentaje promedio de dialogicidad y b) un porcentaje promedio de narratividad. Además, de los datos: sexo y edad del profesor, años de experiencia y el número de semestres con el curso. Los alumnos fueron evaluados en torno su aprendizaje en el pre y post test, su memoria narrativa y paradigmática. Además, se contó con datos como: edad del alumno, sexo, educación alcanzada por la madre y nivel socioeconómico.

A través de ANOVA se encontró que los alumnos con peor rendimiento en la prueba de aprendizaje eran los que pertenecían a profesores que mostraban bajo nivel en dialogicidad y narratividad. Se utilizó el modelo jerárquico para examinar el porcentaje de varianza no explicado por las variables individuales. Los principales resultados fueron: a) el efecto positivo de la narratividad del discurso docente sobre el aprendizaje de los estudiantes, b) la posibilidad que los hombres obtuvieran un mayor aprendizaje cuando la narratividad del discurso docente era alta, y c) un efecto positivo, pero marginal (no significativo), que haría suponer que las mujeres lograrían un mayor aprendizaje si sus docentes presentaran mayor presencia de dialogicidad.

La investigación tiene oportunidades de mejora. Sin embargo, sus fortalezas fueron la rigurosidad, validez ecológica y el desafío de medir el aprendizaje de los alumnos a partir de su relación con una variable de segundo orden, como es el discurso del profesor. Finalmente, es importante destacar que la dialogicidad y narratividad son variables posibles de intervenir para promover mejores aprendices en los estudiantes.

III- Introducción

Si se preguntara a los profesores lo que ellos quieren lograr con sus alumnos, la respuesta común sería que sus estudiantes comprendan, recuerden y utilicen el conocimiento que se les está enseñando. Es decir, ellos esperaran que, a través de un proceso intencionado y estructurado como es la educación formal, los alumnos aprendan ciertos contenidos curriculares básicos y desarrollen habilidades de pensamiento que les permitan construir nuevos conocimientos.

El Ministerio de Educación también espera que los alumnos desarrollen habilidades cognitivas relacionadas con la comprensión de textos, capacidad de abstracción, elaboración de ideas, generación de hipótesis, análisis y síntesis de información (MINEDUC, 2006). Sin embargo, las pruebas de medición de la calidad de la educación chilena no han mostrado avances importantes y mantenidos en este tema. Los resultados de la prueba PISA del año 2006 (MINEDUC, 2006), mostraron que los alumnos chilenos presentaban débiles competencias en las áreas de Lenguaje, Matemática y Ciencias, estando muy por debajo del promedio de los países de la OCDE, pero similares a las encontradas en países como Argentina y México.

La Prueba PISA clasifica a los alumnos en cinco niveles según su desempeño, siendo el nivel 5 el mayor. De acuerdo a estos rangos, en la Prueba de Lectura, el 30% de los alumnos chilenos se ubicó en el nivel 2, siendo capaces de identificar la idea principal o el propósito del autor al escribir un texto. Pero sólo el 5% del total alumnos, fue capaz de inferir información y evaluar críticamente lo leído; que es lo esperando en el nivel 4. Algo similar ocurrió en la prueba de Ciencias, ya que la mayor parte de los estudiantes de nuestro país no fueron capaces de usar conceptos científicos, ni de crear modelos conceptuales para hacer predicciones o dar explicaciones frente a ciertos fenómenos, tampoco para identificar detalles útiles para evaluar y concluir sobre el texto. Los resultados señalan que incluso los alumnos pertenecientes a la elite socioeconómica chilena no alcanzan los niveles de competencia que poseen alumnos con similares características socioeconómicas de países como Estados Unidos, Finlandia y Portugal. En cambio, elite chilena tiene un desempeño similar a lo que ocurre en países como Argentina, Brasil y México (MINEDUC, 2006).

La Prueba SIMCE 2006 entrega una panorámica similar respecto a los logros de los alumnos de 4° básico en la Prueba de Lenguaje y Matemáticas. En la primera, el 40% de los alumnos no alcanza un nivel de desempeño intermedio o avanzado, sino que se ubican dentro de la categoría inicial. En este nivel se agrupan, desde estudiantes que están aprendiendo a leer frases breves hasta aquellos cuya comprensión de lo que leen es fluctuante. Sin embargo, lo que se esperaría de los alumnos de cuarto básico es que fueran capaces de organizar y elaborar información de acuerdo a un texto, como también, caracterizar, relacionar e integrar información que se encuentra tanto a nivel explícito como implícito. Esto último sólo lo logra el 30% de los alumnos de 4to básico.

En la Prueba de Matemáticas se obtienen resultados casi equivalentes. El 39% de los alumnos de 4° básico presentan un rendimiento calificado en el nivel inicial, lo que implica que están comenzando la comprensión de los números naturales, la realización de cálculos simples y el manejo de aspectos básicos en la resolución de problemas. Sin embargo, lo que se esperaría de los alumnos de cuarto básico, es que fueran capaces de organizar datos, inferir e idear un procedimiento para enfrentar y resolver problemas, independientemente del área temática a la que pertenezca. Esto último sólo lo logra el 30% de los alumnos de 4to básico (MINEDUC, 2006).

Estas destrezas cognitivas mostradas por el 30% de los estudiantes aventajados no están necesariamente ligadas al contenido sino que son transversales a las asignaturas. Son habilidades ligadas a la comprensión y al uso de la información, pero también a los pasos previos y necesarios para desarrollar dichas habilidades. Por ejemplo, la capacidad de seleccionar, organizar, caracterizar, elaborar e integrar datos o información son habilidades básicas y necesarias para comprender un contenido y transformarlo en conocimiento. Asimismo, una vez que se ha logrado comprender un tema es posible ir más allá a través del uso de inferencias, ejemplos, comentarios y críticas al respecto. Si no se logra trabajar un texto o problema para entenderlo, difícilmente se tendrá éxito en resolver las tareas que se piden como tampoco se podrá mostrar un manejo adecuado en otros contextos.

El desafío es desarrollar en todos los alumnos las competencias cognitivas necesarias para comprender y aplicar los contenidos curriculares, y no sólo habilidades elementales ligadas a la decodificación de palabras o al reconocimiento de números, en etapas escolares donde se espera que el alumno trabaje con ellos y los utilice para resolver

problemas. Al analizar el problema de la calidad del aprendizaje logrado por los niños chilenos, resulta necesario revisar cómo ocurre el proceso de enseñanza-aprendizaje, estudiando todas las variables relacionadas con la organización escolar, las características del profesorado y su formación, el tipo de currículum, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, el nivel socioeconómico de los alumnos, las características sociodemográficas de sus familias, la relación profesor-alumnos, entre muchas otras. Sin embargo, en esta investigación se ha tomado la decisión de profundizar en sólo una de ellas, referida a la forma en que el profesor enseña los contenidos a sus alumnos.

Aprender no es acumular información sino lograr una comprensión significativa sobre el contenido estudiado. No implica saber recitar textualmente la materia de una asignatura sino construir, a partir de esos contenidos, redes de relaciones que permitan entender y aprender otros nuevos conocimientos (Ausubel, 1980). La comprensión requiere no tanto juntar o yuxtaponer los elementos de la información sino más bien organizarlos, reordenarlos y relacionarlos dentro y entre estructuras de sentido (Wertheimer, 1945). Cuando se desarrolla este tipo de comprensión resulta más probable que el alumno utilice el conocimiento, lo transfiera y aplique en otras situaciones y contextos. Por lo tanto, sólo podríamos decir que, realmente, hemos aprendido algo cuando somos capaces de usarlo, por ejemplo: dando ejemplos, analizando casos y explicándonos situaciones cotidianas a partir de este conocimiento.

Sabemos que uno de los rasgos centrales del buen aprendizaje es la capacidad de transferir y aplicar el conocimiento adquirido en otros contextos y problemas. Pero no todas las formas de aprendizaje facilitan por igual esta transferencia. En general cuanto más rutinario es un proceso de aprendizaje, más mecánicamente se usa lo aprendido. Si para aprender nos limitamos a repetir mecánicamente una secuencia de acciones o a recitar una lista de datos resultará más difícil recuperar lo aprendido en cualquier circunstancia que se aleje de la situación de enseñanza ya que el aprendizaje asociativo, por su carácter repetitivo, produce una generalización más limitada en comparación al aprendizaje constructivo que permite dar significado a lo aprendido (Pozo, 1998).

Tomasello, Kruger y Ratner (1993) estudiaron durante años a los chimpancés para indagar sobre las similitudes y diferencias entre ellos y los seres humanos. Un grupo de investigadores convivió en la jungla con estos primates y observó cómo los monos imitaban

el acto de lavar platos en un río utilizando gestos y conductas idénticas a los seres humanos. Es decir, los chimpancés eran capaces de aprender, sin instrucción deliberada, conductas propias del ser humano civilizado como es el acto de lavar la loza. Sin embargo, a pesar de emplear conductas iguales a las emitidas por los humanos, existían diferencias que no resultaban evidentes a simple vista. Si bien, ellos emulaban perfectamente la conducta no lograban el objetivo central de ella: los chimpancés dejaban la loza sucia. Este ejemplo muestra que imitar correctamente una conducta no implica, necesariamente, haberla aprendido aún cuando la conducta sea compleja y la imitación perfecta. Al parecer, para aprender algo no sólo se debe observar y repetir la conducta manifiesta hasta lograr maestría en ella sino que también se requiere tener acceso al sentido social y psicológico que esa conducta tiene para el sujeto que la ejecuta.

Profundizando en el proceso de enseñanza, existen dos formas bastante generales en las que se ha traducido la labor del profesor al momento de enseñar: la educación mimética y la educación transformativa (Gardner, 1991). La educación *mimética* ha promovido que los estudiantes dupliquen el contenido de la manera más completa posible, es decir, dominen precisamente la información enseñada. En cambio, la *transformativa* se ha basado en el supuesto que el profesor es un facilitador que coopera en la construcción del conocimiento. Este último tipo de educación, postula que la apropiación del conocimiento no ocurre por el sólo hecho que el profesor transmita rigurosamente todo el contenido curricular a los alumnos. Si no más bien, que se aprende a través de un proceso dinámico y flexible, en el que tanto el docente como los alumnos aportan ingredientes para enriquecer el conocimiento que está siendo construido. Este análisis es similar a la distinción planteada por Wertheimer (1945) años atrás, cuando señalaba que el aprendizaje reproductivo se diferenciaba del aprendizaje productivo o constructivo en que éste último implicaba comprender lo aprendido a través de la construcción de una estructura que lograba integrar tanto los elementos del contenido como los de la situación de aprendizaje.

Pero la imitación no sólo se refiere a comportamientos, también se pueden emular *conductas discursivas*, es decir: repetir frases, definiciones, explicaciones y conclusiones tal y como son expuestas por otro. Basta con repetir y memorizar un conjunto de palabras con cierto ritmo y secuencia para que cueste distinguir el nivel de comprensión y elaboración personal que se tiene de ellas. No obstante, hay algo que el sólo hecho de

emular no logra y sí lo hace el comprender. Esa diferencia radica en la apropiación que se hace de aquello que se aprende y cómo la incorporación de ese conocimiento modifica la propia forma de pensar e incluso la identidad del sujeto, cambiando automáticamente la manera en que se vuelve a acceder e incorporar nueva información.

La cultura del aprendizaje dirigida a reproducir saberes debe dar paso a una cultura de la comprensión, del análisis crítico y de la reflexión sobre lo que hacemos y creemos (Pozo, 1998). A través de la interacción social y el diálogo se logra una comprensión del contenido, se negocia y renegocia el significado, posibilitando la construcción del conocimiento y una apropiación de él, lo que transforma la información en un conocimiento propio y perdurable. Es decir, a partir del diálogo se construye en conjunto un discurso que es compartido y comprendido, por lo tanto al ser un conocimiento creado junto a otros, los alumnos lo pueden internalizar, practicar y aplicar. Estas ideas pertenecen a teóricos de la psicología cultural, quienes defienden la construcción social del conocimiento y postulan que es a través del lenguaje, la interacción y la práctica social que se produce un proceso dinámico de construcción y reconstrucción del significado que es lo que nos permite entendernos y compartir algo en común (Lave & Wenger, 1991; Rodríguez & Berryman, 2002; Wertsch, 1991).

En este sentido, es relevante preguntarse cómo se desarrollan las instancias de diálogo y construcción conjunta del conocimiento al interior de la sala de clases, promoviendo la aplicación y reconstrucción del saber. Los estudios de Kuhn (1992) muestran que, incluso, aquellos programas educativos diseñados exclusivamente para desarrollar habilidades de pensamiento, se focalizan en instruir técnica e individualmente a los estudiantes más que comprometerlos en actividades dialógicas con sus pares y con el docente. Esta crítica podría también hacerse a la educación chilena, ya que muchas veces ha sido difícil desligarse del modelo mimético, y transformar la enseñanza en verdaderos espacios de interacción e intercambio comunicativo respecto a los contenidos que se espera enseñar y aprender, como lo ha mostrado Eyzaguirre & Fontaine (2008).

En el entendido que el desarrollo de la cognición ocurre a través de la interacción y el diálogo social con otros, el rol del profesor y su estilo de comunicación con los alumnos al momento de enseñar, tiene un papel importante en la construcción del saber. En esta línea Brown (1997), señala que el profesor puede recurrir a una serie de estrategias que

conforman una especie de guión que facilita la interacción con los alumnos al momento de enseñar, como: introducir la clase a través de ideas amplias, progresar hacia niveles de mayor abstracción, instar a los estudiantes a buscar relaciones de más alto nivel, motivar a los alumnos a combinar sus conocimientos de manera que los lleven a una nueva conceptualización del tema, solicitar a los alumnos justificar sus opiniones apoyándolas con evidencias, pedirles pensar en contraejemplos, y finalmente, resumir lo que se ha aprendido y lo que falta por aprender.

Por otro lado, Mercer (1997) confirma que los alumnos recuerdan mejor el contenido que se les enseña cuando los docentes enseñan los contenidos utilizando ejemplos, historias, cuentos y anécdotas. Según este autor, las narraciones que realiza el profesor en el aula proporcionan caminos efectivos para que los aprendices, posteriormente, reconstruyan el conocimiento y le den sentido. En estos relatos el estudiante debe asumir un rol activo en la comprensión y explicación de la narración, ya que como lo señala Bruner (1991) el discurso narrativo es un tipo de lenguaje que se caracteriza por su indeterminación, es decir, la tendencia a ser elíptico, simbólico y metafórico, lo que conlleva la necesidad de interpretación. Esta misma idea es trabajada por Fleckenstein (1996), quien reafirma que las narraciones necesitan ser interpretadas, ya que no son una copia literal de la vida real sino transformaciones de ella. Para entender realmente el argumento de la narración, se debe hacer sentido de sus partes constituyentes, las que, paradójicamente, sólo se pueden comprender si se conectan al contexto global de la trama.

Dado el carácter eminentemente discursivo de la actividad pedagógica, la relación entre el discurso del profesor y el aprendizaje de los educandos es un tema que resulta interesante de estudiar. La forma en que el profesor enseña y explica el contenido, el cómo lo comunica, la interacción que establece con sus alumnos, la manera en que los involucra en la construcción del conocimiento y la dinámica que se genera entre los propios estudiantes, son algunos de los ejes que se considera necesitan ser abordados en profundidad para indagar eficazmente acerca de las dinámicas que facilitan el aprendizaje en el proceso de enseñanza escolar. Por esta razón, la presente investigación se interesa en examinar dos estilos comunicativos, como son: la dialogicidad y la narratividad que muestra el discurso instruccional del docente, y la relación de ellos con el aprendizaje de los estudiantes.

Cuando se habla de *dialogicidad* se desea hacer referencia a la habilidad pedagógica del profesor al ocupar permanentemente el diálogo como una forma de verificar la comprensión que los estudiantes tienen del contenido que se está enseñando, promover la argumentación de los alumnos respecto a sus propias respuestas, responder y replicar a sus preguntas, negociar los significados del contenido, facilitar que los alumnos reformulen y modifiquen su comprensión sobre un tema. En otras palabras, el diálogo se entiende como un medio para que el docente explique, enseñe y demuestre sus conocimientos sobre el contenido que espera los alumnos aprendan (Tharp & Gallimore, 1991; Wells, 1999). En cambio, la *narratividad*, tiene que ver con la capacidad de contextualizar el contenido a enseñar a través de relatos descriptivos donde se presentan hechos dramáticos y significativos para los estudiantes. Estos relatos narrativos pueden ser configurados a través de comentarios de hechos cotidianos, ejemplos, historias o anécdotas que de alguna forma permiten a los alumnos lograr una comprensión más cercana y vívida del tema en estudio (Bruner, 1998; Nelson, 1993).

La hipótesis que está a la base de esta investigación plantea que existiría una mayor probabilidad de encontrar aprendizajes significativos en estudiantes a quienes les enseñan profesores con un estilo de intercambio comunicativo altamente dialógico y narrativo, en comparación al obtenido por alumnos de profesores con bajo nivel en ambas dimensiones, o alto nivel en sólo una de ellas. Este estudio se llevó a cabo a través de la selección de trece profesores que pertenecen a los cuatro grupos antes descritos a través del análisis de dos filmaciones de clases de estos docentes en una misma unidad curricular y la medición del aprendizaje de sus respectivos estudiantes a través de la aplicación de una prueba en la modalidad pre y post test.

La forma de evaluar el estilo de intercambio comunicativo de cada profesor se realizó a través de la observación de tres clases y el uso de pautas de observación creadas especialmente para distinguir y medir el número de diálogos constructivos y relatos narrativos presentados por el docente durante sus clases. De esta forma, se calcula un porcentaje de dialogicidad y narratividad en relación al tiempo total que destina el profesor a enseñar el contenido curricular.

A continuación, se presentará una discusión teórica y empírica centrada en la importancia de la interacción social para el desarrollo cognitivo y el aprendizaje escolar. Además, se presentarán distintas investigaciones y modelos de análisis para estudiar la interacción e intercambio comunicativo al interior del aula, para terminar esta parte con una discusión respecto a los aspectos metodológicos revisados para la realización en este estudio. En las siguientes secciones, se plantearán los objetivos e hipótesis del estudio, la metodología de la investigación, sus resultados y conclusiones.

IV- Antecedentes Teóricos y Empíricos

Interacción Social y Desarrollo Cognitivo

En este último tiempo se ha demostrado que los seres humanos tenemos predisposiciones o sesgos innatos para compartir la atención con otros. Desde muy temprano en la vida, los bebés siguen con la mirada a sus cuidadores, les sonríen, los imitan, comparten la atención hacia un objeto, lo que se ha denominado comunicación ostensiva (Meltzoff, 1999). La atención conjunta es importante en la adquisición temprana del lenguaje. Los episodios de atención conjunta relativamente extendidos entre el adulto y un niño proveen un importante andamiaje no-lingüístico para las interacciones lingüísticas tempranas del infante. Este efecto parece extenderse hasta la segunda mitad del segundo año (Tomasello & Jeffrey, 1986). Para algunos investigadores estas predisposiciones podrían ser interpretadas como precursores de la teoría de la mente, es decir, serían los sesgos que permitirían que, alrededor de los cuatro años, los niños puedan atribuir estados mentales e intencionales a otros, lo que facilitaría interactuar y compartir significados con los agentes del mundo social (Karmiloff-Smith, 1994; Spelke, Brinlinger, Macomber & Jacobson, 1992). Para otros podría ser una teoría de la mente propiamente tal (Gopnik, 2003) y según Bruner (1998) correspondería a una predisposición prelingüística para el significado.

Esta predisposición e interés innato que los seres humanos tenemos para compartir la atención con otro se relaciona con la capacidad de establecer una relación de intersubjetividad. Coelho y Figueredo (2003) han encontrado tres interpretaciones para este concepto. Una de ellas se refiere a una comunión interpersonal entre sujetos, que están unidos uno al otro por su estado emocional. Una segunda acepción se relaciona con atención conjunta a un objeto compartido en una conversación, y la tercera definición implica la capacidad de hacer inferencias establecidas en función de las intenciones, creencias o sentimientos del otro. Estas últimas dos interpretaciones resultan apropiadas de considerar cuando se intenta comprender cómo, a través de la interacción social, se logra este ajuste mutuo que permite construir un significado compartido, como también adquirir nuevos conocimientos y desarrollar nuestra capacidad cognitiva.

Se aprende, comprende y adquiere un significado cuando se puede compartir y/o construir a través de otra persona. Las relaciones diádicas implican un nivel de intersubjetividad que es logrado cuando algún aspecto es puesto en el foco de la atención y es atendido conjuntamente por las personas implicadas. A partir de este estado de intersubjetividad (entendido como una sintonía recíproca con el otro), se negocian las perspectivas y emerge un marco de sentido que es compartido. El significado es dependiente de la actividad que se desarrolla en conjunto y el contexto particular en que ésta ocurre (Bakhtin, 1986; Rommetveit, 1992; Wells, 1999).

Bakhtin (1986) insiste en otorgar primacía al contexto en que se da cualquier expresión lingüística para comprender el lenguaje. Por estos motivos, pone atención en tres características de ellas: a) que las expresiones lingüísticas de un hablante siempre incluyen muchas voces que provienen desde otros, b) siempre son moldeadas y desarrolladas dentro de cierta forma genérica, c) están vinculadas en una cadena muy complejamente organizada de otras expresiones lingüísticas. De esta forma, para un oyente, percibir y entender la expresión lingüística del otro implica tomar una actitud activa y responsiva. Si trasladamos estos supuestos al ámbito educacional y de interés en esta investigación, no resulta posible entender el aprendizaje escolar si no es en un contexto de interacción de naturaleza dialógica que involucre una comprensión profunda de cómo cada voz individual se compromete en una conversación con otros creando un contexto de significado compartido.

La actividad discursiva con otros facilita el desarrollo de una relación de intersubjetividad donde dinámicamente se avanza hacia representaciones más compartidas, cada vez más ricas y complejas de los contenidos y las tareas que se realizan de manera conjunta (Colomina, Mayordomo & Onrubia, 2001). Se aprende no “desde otros” sino “a través” de otro(s). Al ser nosotros capaces de establecer una relación intersubjetiva podemos entender la postura e ideas de otra persona. Así, lo que se incorpora no sólo es el conocimiento de la actividad que está siendo desarrollada sino también algo de la interacción social por sí misma, lo cual tiene un rol autorregulador (Tomasello et al, 1993).

A través de las conversaciones con padres, profesores y otros guías, se adquieren formas de utilizar el lenguaje que pueden reorganizar nuestros pensamientos. El lenguaje es algo que adquirimos al crecer, en compañía de otros, y que lleva en sí mismo el conocimiento cultural de una comunidad. Pero el lenguaje no conlleva o representa sólo el

conocimiento de nuestra cultura; la forma que tenemos de hablar y escribir es en sí misma parte de este conocimiento cultural. En este sentido, para Mercer (1997), la imagen del lenguaje como “herramienta” está mal enfocada, porque las herramientas son habitualmente objetos, hechos y datos que se toman y usan para hacer un trabajo y no cambian en el proceso. El lenguaje, en cambio, no se parece a esto. Al utilizar el lenguaje para aprender, podemos también cambiar el lenguaje que utilizamos, por lo tanto, al aprender evolución al mismo tiempo la herramienta.

Del Río y Gracia (1996) investigaron las interacciones comunicativas entre niños y adultos y encontraron que los adultos modifican sus pautas de interacción comunicativa y lingüística en la medida en que son sensibles y se involucran afectivamente con la actividad comunicativa de los niños. Las autoras enfatizan que, los adultos que se vinculan con el niño a través de una “afectación mutua y asimétrica”, lo que Tomasello et al (1993) llamaría “intersubjetividad recíproca asimétrica”, ajustan sus actos comunicativos y lingüísticos para facilitar la comunicación con el niño. Es decir, a partir del intercambio comunicativo entre un niño y un adulto implicados en una relación intersubjetiva, se desencadena un proceso de negociación y de matización de los significados que están siendo puestos en juego, para así lograr un sentido compartido. Tal como diría Vygotski (1979), el habla de los adultos está atada al nivel de habilidad del niño y al tema específico de la tarea.

Para profundizar en esta idea, es importante notar que el pensamiento y el aprendizaje son procesos evolutivos, es decir, van re-editándose y actualizándose permanentemente, tanto en la interacción con otros como también, posteriormente, a nivel individual. Josephs, Valsiner y Surgan (1999) explican el fenómeno de la construcción de significados como un proceso dialógico que involucra un método dialéctico en que a partir de la construcción de un signo, inmediatamente se co-construye su opuesto. Ambas partes de esta dualidad emergen juntas, no puede existir una sin la otra. Este complejo “de lo que es y no es” es absolutamente dinámico y flexible, ya que constantemente se significa y resignifica el contenido de lo que se está hablando y aprendido a partir del contexto y de la negociación que se hace en el diálogo con otros y con uno mismo. Así, a partir de estos procesos de negociación figura-fondo, se matiza, diferencia, enriquece y más tarde se comparte el significado de los signos. Si aplicamos estos planteamientos al proceso de

enseñanza-aprendizaje que ocurre en las aulas, se torna importante que los profesores conozcan cómo se construye el significado, su dinámica y evolución para que, de esta forma, asuman un rol activo e intencionado en el buscar compartir y escuchar cómo los alumnos están, momento a momento, elaborando el conocimiento que está siendo enseñando y que se espera aprendan.

En este contexto, en la construcción de un conocimiento deben darse, por lo menos, dos requisitos. Primero, la existencia de un otro con quién construirlo, y segundo, la necesidad de involucrarse con él intersubjetivamente. Si bien la intersubjetividad es algo inherente al ser humano, que traemos innatamente y nos permite entendernos, esta capacidad es eficaz cuando realmente nos involucramos en interacciones comunicativas con otros; sólo a partir de estas dos condiciones (la existencia de un otro y la involucración intersubjetiva con él) es posible elaborar un significado (Mercer,1997).

Vygotski (1979) es aún más radical al plantear que el desarrollo de nuestras funciones psicológicas superiores ocurre a través de la internalización del diálogo social. Es decir, nuestras funciones psicológicas requieren ser primeramente desplegadas en un plano interpsicológico, externo al sujeto, para luego internalizarlas y re-crearlas a nivel intrapsicológico. En otras palabras, sólo es posible desarrollar las funciones psicológicas superiores, que son las propiamente humanas, si se ha tenido la oportunidad de interactuar socialmente con otros. Desde estos argumentos parece evidente que la interacción con otras personas no sólo facilita el compartir significados en común, sino que contribuye a enriquecer y desarrollar nuestras capacidades cognitivas, las que nos permiten seguir conociendo y aprendiendo.

El Aprendizaje como un proceso de construcción social del conocimiento.

La pregunta acerca de cómo aprendemos ha estado en permanente discusión, existiendo perspectivas y análisis diferentes del fenómeno según el paradigma en que uno basa sus supuestos. Comprender el aprender y el conocer desde uno u otro paradigma tiene consecuencias respecto a: cómo se define el proceso involucrado, los actores que colaboran, el resultado del aprendizaje, la forma de enseñar y evaluar, entre otras.

Durante mucho tiempo dominó una concepción realista del conocimiento, que entendía el conocer como el descubrir la naturaleza real del mundo que existe allá afuera, independientemente de quién o cómo se conociera. El aprendizaje debía dirigirse a adquirir ese saber objetivo e imperecedero que reflejaba fielmente la realidad (Pozo, 1998). Cuando comenzamos a entender que no se podía conocer nada directamente sino sólo a través de los ojos del observador (Maturana, 1997; Watzlawick, 1995) y por lo tanto todo narrador era parte de lo narrado (Gergen, 1997), se comenzó a evidenciar que no vemos las cosas tal como son sino como nosotros somos y que conocer no es reflejar literalmente la realidad sino elaborar modelos que se parezcan lo más posible a lo que sabemos de esa realidad (Pozo, 1998). Este cambio paradigmático necesariamente produce un movimiento en la forma de concebir nuestra relación con la realidad, y aludiendo al tema de interés de esta investigación, a la comprensión del proceso de aprender y de cómo medir sus resultados.

Por los motivos antes citados, la perspectiva cognitiva tradicional comenzó a ser cuestionada por las teorías socioculturales. La teoría sociocultural conceptualizaba el aprendizaje como el progreso en trayectorias de participación y no como una adquisición personal de conocimientos y habilidades. Desde esta postura se criticaba a la posición cognitiva debido a su énfasis en el mundo mental del aprendiz individual en desmedro de las prácticas sociales. La teoría sociocultural considera que los individuos y sus ambientes son concebidos como mutuamente constituidos en sistemas sociales y, de esta forma, inseparables. Esta ontología no dualista representa el mayor aporte de esta teoría del aprendizaje en contexto (Volet, 2004).

Como las posiciones socioculturales se interesan en el estudio de los sistemas de actividad social y no en las cogniciones individuales (Volet, 2004), se diferencian y distancian de las teorías cognitivas tradicionales. Los defensores del constructivismo radical equiparan la concepción representacional de la mente al registro pasivo de estímulos a fin de producir estructuras internas isomórficas a los estímulos externos. Por otro lado, los partidarios de la teoría cognitiva tradicional niegan tal isomorfismo y critican al constructivismo radical por sustentar la idea que no se puede enseñar nada a los alumnos sino que sólo se les puede dar las facilidades para que ellos mismos creen los conocimientos que necesiten, lo que es debatido por la dificultad real de lograr que los alumnos autogeneren una parte importante de lo que se espera que ellos aprendan. Otra

arista de las tensiones entre ambos modelos teóricos se refiere a la atención e interés que ponen en los procesos individuales y colectivos durante el proceso de aprender, mientras los teóricos cognitivos están más centrados en los procesos cognitivos individuales, y los socioculturales prestan mayor interés en la construcción social del conocimiento (Anderson Reder & Simon, 2001).

Desde una postura más integradora, Anderson, Greeno, Reder y Simon (2000) señalan que el modelo cognitivo no debería entenderse como una negación del valor de aprendizaje en actividades grupales y la corriente sociocultural no debería ser concebida como una negación del valor del aprendizaje individual. La diferencia entre estas perspectivas se debería a que involucran diferentes énfasis en la actividad de aprendizaje, pero ambas perspectivas darían cuenta del aprendizaje que puede ocurrir en grupos y en una actividad solitaria. Ambas perspectivas proveerían importantes hallazgos y ninguna de ellas estaría limitada a la actividad grupal o a la individual. La aparente distancia entre ellas sería resultado del estado temporalmente incompleto en que se encuentran ambos programas teóricos, ya que una teoría cognitiva más completa incluiría explicaciones más específicas de las diferencias entre ambientes de aprendizaje (considerados como efectos de los diferentes contextos) y una teoría situada más completa incluiría explicaciones más específicas de la “comprensión” individual que llevan a cabo los estudiantes a partir de su participación en interacciones con otros, el material y los sistemas conceptuales socialmente construidos.

Morin (1990) corrobora este planteamiento integracionista entre estas perspectivas al señalar que en toda situación de aprendizaje complejo tienen lugar tanto procesos asociativos como de reestructuración cognitiva. El aprendizaje humano dispondría de dos tipos de procesos: a) procesos cíclicos y reversibles, basados en la repetición y ligados al mantenimiento de la estabilidad, y b) procesos evolutivos, irreversibles, que producen una reorganización y un incremento de la complejidad. En esta misma línea, para Pozo (1998) el aprendizaje se da a través de dos procesos complementarios: un primer sistema de aprendizaje asociativo, compartido con otras muchas especies animales y por tanto filogenéticamente muy antiguo, relevante solo para el aprendizaje implícito, y un segundo sistema que se articula sobre el anterior, de aprendizaje constructivo o por reestructuración, específicamente humano y necesario para las formas más complejas del aprendizaje

explícito. Ambos sistemas de aprendizaje deberían entenderse no sólo como complementarios sino como una continuación el uno del otro.

Si bien estas dos formas de aprendizaje está presente en muchas otras posiciones teóricas, por ejemplo, en la Gestalt con los conceptos de pensamiento productivo v/s pensamiento reproductivo (Wertheimer, 1945), en Vygotski cuando alude al pensamiento inductivo y el deductivo en la construcción de conceptos (Vygotski, 1934/1991) y en Ausubel cuando diferencia entre el aprendizaje memorístico v/s aprendizaje significativo (Ausubel, 1980), esta distinción no significa que, efectivamente, se puedan conciliar ambas perspectivas. El sólo consensuar que existen dos tipos de aprendizaje, no significa que la perspectiva cognitiva tradicional y la perspectiva sociocultural tengan un punto de encuentro, en la medida que cada una de ellas fija su atención en un tipo de aprendizaje. Este análisis no profundiza ni se hace cargo de la diferencia esencial entre ellas, ya que, si bien es innegable que el ser humano lleva a cabo procesos cognitivos de orden superior y procesos cognitivos más básicos ligados al aprendizaje asociativo o memorístico, el tema en cuestión no es la cualidad, calidad o complejidad de esos tipos de aprendizaje sino su naturaleza u origen. La gran diferencia entre ambos paradigmas radica en la respuesta que se entrega a la pregunta sobre cómo aprendemos, es decir, si para aprender requerimos de otros sociales para la construcción de ese conocimiento (como lo plantea la postura sociocultural) o si es un fenómeno netamente individual (a pesar de estar en un grupo) como plantea el modelo cognitivo. Esta diferencia epistemológica no parece reconciliable.

La presente investigación adscribe al paradigma de la psicología sociocultural que sostiene que el desarrollo psicológico humano es en su naturaleza cultural (Garton, 1994) y que, tal como lo afirma Vygotski (1979), existe una primacía de los procesos sociales en la construcción de la conciencia. Se plantea que lo cultural forma parte de la organización de las funciones psicológicas humanas, a nivel intrapersonal e interpersonal, por medio del signo. Es a través de esta mediación semiótica que se construye y reconstruye el “aquí y ahora” del ser humano (Valsiner, 2000) ya que el signo es una construcción social que está siendo influida por todos los cambios que se producen en la sociedad (Santamaría, 1997).

Al estar nuestra experiencia mediada semióticamente, los signos nos ayudan a interpretar tanto la realidad como a nosotros mismos (Leitao, 2001). El lenguaje actúa como un ancla para sostener e interpretar lo nuevo y el significado surge a partir de nuestra

interacción con el mundo social. El significado no depende sólo de la existencia de un signo y su referente, sino de *algo más* que permite el establecimiento de esta relación. Ese “algo más” es el diálogo social construido con un otro, que sostiene y apoya la relación entre los significantes y sus significados (Pierce, 1894).

Un ejemplo para graficar lo anterior podría ser el siguiente: si un extranjero se involucrara en una típica conversación chilena seguramente tendría dificultades en la comprensión completa de lo que se está hablando (aún cuando sea latinoamericano y maneje perfectamente el castellano), debido a que en ella aparecen conceptos y modismos propiamente chilenos, que los hablantes usan cotidianamente, y cuyo significado es desconocido para quienes no comparten la cultura local. Pero, el extranjero solucionaría este problema haciendo uso del resto de los conceptos que acompañan el discurso chileno (conceptos que él ya conoce) para completar la comprensión de los conceptos desconocidos. De esta forma, el contexto le permite inferir el significado de lo desconocido y, de esta forma, a pesar de no comprenderlo todo, logrará obtener una impresión general del tema e incluso podrá participar de la discusión. Wells (2004) explica este fenómeno aludiendo a que a través del diálogo se infieren los significados de conceptos desconocidos y se explicitan las actividades mentales (no observables) implicadas en la resolución de un problema. Durante el diálogo, aparecen nuevos significados que quedan disponibles en su apropiación para quienes antes los ignoraban.

La transferencia de esta perspectiva al ámbito educativo involucra concebir el conocimiento como socialmente construido y, en una primera instancia, dependiente de la interacción con otros. Por lo tanto, el estudio del aprendizaje en el ámbito escolar involucra comprender las dinámicas de participación y el análisis de las interacciones de profesores y alumnos en la sala de clases. Según Anderson (1997), es a través de esta interacción social que se lleva a cabo un proceso interpretativo, se negocian significados y se comparten distintas perspectivas, logrando así cierto nivel de comprensión mutua. Es, justamente, esta interacción lo que permite obtener un sentido o significado sobre algo. Tharp y Gallimore (1991) llaman a este proceso “comunidad de aprendizaje”.

Para que el proceso de co-construcción del conocimiento e interpretación del contenido se lleve a cabo satisfactoriamente, se requiere que el profesor y los alumnos desarrollen un estado de intersubjetividad. Dicha intersubjetividad es lograda cuando algún

aspecto de la realidad es puesto en el foco de la atención y es atendido conjuntamente por las personas implicadas (Wells, 1999). A partir de este estado de “sintonía recíproca con el otro” se negocian perspectivas y emerge un marco de sentido que es compartido (Rommetveit, 1992). El significado es dependiente de la actividad que se desarrolla en conjunto y del contexto particular en que ésta ocurre (Bakhtin, 1986; Colomina, Mayordomo & Onrubia, 2001).

Es más, para Rommetveit (1985) cuando dos personas se involucran en un diálogo, ambas asumen que el otro participa en un “contrato diádico” implícito, donde ambos respetan los turnos de habla y se interviene en función de lo que el hablante previamente ha dicho¹. Es decir, quien escucha, activamente intenta dar sentido a lo que está escuchando, adoptando la perspectiva del hablante. Por estos motivos, para este autor, la intersubjetividad en una relación de diálogo estaría garantizada de antemano. Sin embargo, este contrato diádico que asegura la intersubjetividad y facilita la comprensión, en ocasiones no se logra. Para Wells y Mejía (2005) la intersubjetividad no se logra cuando el *hablante* no toma suficientemente en cuenta las expectativas de quienes lo escuchan, y los que “escuchan” no son capaces de adoptar la perspectiva del hablante. Según este autor, cuando estas fallas en la intersubjetividad ocurren, aparecen problemas en la comprensión (como confusiones, malentendidos y desacuerdos) y se quiebra el diálogo.

Si aplicamos este análisis al proceso de enseñanza-aprendizaje que ocurre al interior de la sala de clases y revisamos la interacción entre el profesor y los alumnos, se podría hipotetizar que, muchas veces, los procesos de diálogo no cumplen con este contrato implícito de reciprocidad y, por lo tanto, la intersubjetividad (tal y como ha sido definida más arriba) es difícilmente lograda. Contrario al enfoque constructivista sociocultural aquí adoptado, profesores y estudiantes tienden a operar a través de un sistema de creencias “realista” que reifica los conocimientos, convirtiéndolos en entidades que se transfieren desde aquel sujeto que los posee hacia aquellos que no. Debido a la evidente asimetría entre el profesor y los alumnos (respecto al nivel de profundidad y manejo del conocimiento que se quiere enseñar/aprender), se genera también una asimetría en los roles que los sujetos asumen en la interacción comunicacional: aquel que posee los conocimientos (el profesor)

¹ En el contexto de la pragmática de la comunicación, Grice (1975; Belinchón, Igoa & Rivière, 1994; Santibáñez, 2003) caracteriza esta propiedad del diálogo mediante la proposición de un *principio general de cooperación* entre los hablantes.

ejerce un rol activo, dirige y controla la actividad comunicativa, determina autocráticamente el contenido y la forma de su discurso, estableciendo por ese mismo acto los límites del discurso de aquel que no posee los conocimientos (el alumno²). Este último se ve adscrito un rol pasivo, orientado básicamente a la incorporación de la información que le es traspasada por el profesor, siendo prácticamente nula su injerencia en la forma y el contenido del discurso del profesor.

En esta situación hipotética (pero frecuente en el sistema escolar chileno), el profesor poseería cierta información que el alumno ignora y necesita aprender, la cual sería entregada al alumno, en un acto de “donación”³. En un sentido estricto, en este tipo de relación entre el profesor y alumno existen condiciones muy mínimas para la existencia de un diálogo y, muy concretamente, se podría hablar de sólo una comunicación informativa entre ambos; dada la baja injerencia de la conducta comunicativa del estudiante en la del profesor, se producirían serios problemas en la construcción de un contexto de auténtica comprensión mutua. Así, debido a la escasez de significados realmente compartidos entre el profesor y el alumno no se constituye una intersubjetividad real, los “diálogos” no existen como tal y, metafóricamente, podemos decir que se ha perdido el foco de atención conjunta: cada uno de los actores estaría “mirando” hacia un objeto diferente (Villalta, 2001)

Para los teóricos más ligados al constructivismo cognitivo al estilo piagetiano, aprender implica enriquecer y cambiar la estructura conceptual, organizar y acomodar el conocimiento para obtener una mayor comprensión e integración de lo que está siendo aprendido (Bourgeois & Nizet, 1997; Piaget, 1952; Vosniadu, 1994), pero para quienes adscriben al modelo histórico-cultural es imperativo destacar que estos procesos se desarrollan porque primeramente se ha interactuado con otros (Vygotski, 1931/1995). Desde el enfoque constructivista sociocultural se parte del supuesto que tanto el profesor como los alumnos se ven transformados en el proceso de interacción social. A través del diálogo social co-construimos el conocimiento en un espacio intersubjetivo. En el diálogo se forma una suerte de *mente o conciencia en un plano externo*, que es luego internalizada,

² Cabe recordar aquí el sentido cuasi-literal que toma la etimología de la palabra alumno, a saber “sin luz”, “carente de conocimiento”, para esta visión del proceso de enseñanza-aprendizaje.

³ Esta concepción de la enseñanza-aprendizaje se corresponde con el concepto de *educación bancaria* desarrollado por Paulo Freire (1971).

es decir re-construida a nivel individual. Es así como, nuestras funciones psicológicas requieren ser primeramente desplegadas en un plano interpsicológico, externo al sujeto, para luego internalizarlas y re-crearlas a nivel intrapsicológico. Se trata de la característica central de la *psique* humana que Vygotski llamó “la ley genética general del desarrollo cultural”:

« toda función en el desarrollo cultural del niño aparece en escena dos veces, en dos planos; primero en el plano social y después en el psicológico, al principio entre los hombres como categoría intersíquica y luego en el interior del niño como categoría intrapsíquica » (Vygotski, 1931/1979, p.150)

De esta manera, la interacción con otras personas no sólo facilita el compartir significados en común, sino también el enriquecer y desarrollar nuestras capacidades cognitivas, las que a su vez nos permiten seguir conociendo y aprendiendo. A partir del intercambio comunicativo entre un niño y un adulto implicados en una relación intersubjetiva recíproca pero asimétrica, se desencadena un proceso de negociación de perspectivas y de matización de los significados favoreciendo una mejor comprensión de ellos (Tomasello et al, 1993). Este proceso requiere de un cierto grado de asimetría cognitiva entre el adulto y el niño, ya que es precisamente en virtud de ella que éste puede ser impulsado en su desarrollo por el primero. En efecto, en el proceso mismo de interactuar con el adulto, el niño se ve envuelto en una situación en la que opera en un nivel cognitivo más elevado que aquel en el que operaría si estuviera solo. Esto se produciría en virtud del operar del adulto quien, en una cierta medida, trata al niño *como si* éste estuviera operando en su mismo nivel cognitivo (Vygotski, 1934/1979). En el seno de este particular “juego de simulación” se rompería la correspondencia estricta entre asimetría cognitiva y asimetría social/relacional que supone el enfoque de transmisión de conocimientos tradicional para dejar paso a una situación en que, a lo menos mientras dura la interacción, coexisten una fuerte asimetría en el plano cognitivo y una relativa simetría en el plano socio/relacional. Diversas investigaciones en la tradición neopietagana (cf. Bourgeois & Nizet, 1997) y en la neovygotskiana (cf. Rogoff, 2003) convergen en mostrar que este tipo de contextos de interacción tienden a producir aprendizajes sólidos y estables.

Lo anterior se comprende aludiendo al supuesto teórico que los seres humanos nos desarrollamos cognitivamente a través de *experiencias mediadas*, es decir, por medio de

interacciones sociales donde alguien guía nuestra experiencia, dándole sentido, finalidad y organización (Feuerstein, 1980). Es así como, en la relación adulto-niño, el adulto entrega estructuración y apoyo, establece puentes entre lo que el niño ya sabe y la nueva información que necesita ser aprendida, facilitando la transferencia de la responsabilidad hacia el propio niño en la resolución de un problema (Rogoff, 1993). Prototípica de este tipo de interacción es la relación entre madres/padres e hijos, ya que cuando ellos interactúan, por ejemplo en la resolución de un problema, las madres y los padres crean un contexto que envuelve la interacción y que se va construyendo momento a momento durante ella (Levine, 1993).

Bajo todos estos fundamentos, resulta evidente que el lenguaje del profesor y la forma en que interactúa verbalmente con los alumnos son elementos centrales al momento de promover una enseñanza efectiva que favorezca el logro de aprendizajes significativos en los educandos. Para cumplir con esta labor, el profesor requiere involucrarse en diálogos que le permitan negociar significados y compartir perspectivas.

El lenguaje se caracteriza por su simbolismo o abstracción. Nos comunicamos a través de conceptos, categorías y representaciones cuyo significado está mediado por otros conceptos, categorías y representaciones, y no siempre, su interpretación es intuitiva, observable, concreta. Podríamos tener la ilusión que no existen dificultades en la comprensión de algo si hablamos un mismo idioma o pertenecemos a una misma comunidad científica, social, política o regional. Pero esto no lo asegura. Podemos utilizar palabras como: madurez o cognición, y es posible que todas las personas no cuenten con una comprensión similar de ellos. Si sólo se conversa abstractamente sobre algo, nos alejamos de la realidad y del acuerdo semántico que tenemos de esas palabras. En este ejemplo, se vuelve relevante discutir las diferencias entre los *conceptos cotidianos* y los *conceptos científicos* planteadas por Vygotski (1934/1991)⁴. Los conceptos cotidianos son aquellos que los niños aprenden de manera incidental y que están ligados directamente con los objetos concretos, por lo tanto, están cargados de significado personal para ellos. En cambio, los científicos son aquellos aprendidos en el contexto escolar como producto de un proceso intencionado de enseñanza-aprendizaje; hacen referencia a otros conceptos y son

⁴ Algunos autores (cf. Baquero, 1996) proponen denominar *escolarizados* a este tipo de conceptos, enfatizando así su carácter de aprendidos en un medio social e histórico específico, cual es la escuela.

eminentemente abstractos. Asimismo, los conceptos espontáneos y científicos se aprenden por vías opuestas; los espontáneos van de lo concreto a lo abstracto, mientras que los científicos siguen el camino inverso.

El significado de los conceptos científicos no puede construirse sin el referente de los conceptos cotidianos (Pozo, 1989; Vygotski, 1934/1991). Es más, el proceso de internalización escolar sólo puede completarse gracias a que existen los conceptos cotidianos; son estos últimos, a través del contacto directo que tienen con lo material, los que permiten al niño apropiarse efectivamente de los significados de las palabras en el contexto educativo (Rosas & Sebastián, 2001).

Considerando que en la educación formal se construyen conocimientos académicos que pertenecen a contenidos curriculares que varían en complejidad, abstracción y especificidad según el nivel escolar, el diálogo que se establece entre el profesor y los alumnos requiere de características instruccionales particulares que permitan al profesor hacerse una idea del significado e interpretación que los alumnos han desarrollado sobre los contenidos enseñados y las estructuras de conocimiento que han establecido a lo largo de la vida escolar. Al preguntar a los alumnos sobre sus conocimientos previos se ponen sobre la mesa los significados para ser compartidos y, en un cierto grado, se unifica la comprensión de ellos.

Desde un modelo teórico y epistemológico distinto al sociocultural también se puede argumentar respecto a este tema. Con una mirada neo-neopiagetana, Karmiloff-Smith (1994) propone que el aprendizaje se produciría cuando “la información que se encuentra implícita en la mente llega a convertirse en conocimiento explícito para la mente” (p.36). Este paso desde lo implícito hacia lo explícito se lograría cuando se “redescriben” (o vuelve a representar interactivamente) las representaciones internas en un formato representacional distinto y externo, hasta hacer el conocimiento más manipulable, flexible, accesible y consciente.

Según esta autora, los seres humanos pasamos por tres fases en todo proceso de aprendizaje. En la primera, nos centramos fundamentalmente en la información que proviene del mundo externo, la que culmina cuando se alcanza la “maestría conductual” que significa lograr ejecutar correctamente y de manera sistemática la conducta a aprender. En la segunda fase ya no nos centraríamos en los datos externos sino que a través de

representaciones internas comenzaríamos a controlar el conocimiento en adquisición. Finalmente, en la última fase, las representaciones internas se reconciliarían con los datos externos y se alcanzaría un equilibrio. Solamente en este último momento podemos hablar de un real aprendizaje ya que en las fases anteriores se observaría un desempeño fluctuante y equívoco que se puede graficar como una “U” ya que en la primera fase se observaría un buen desempeño conductual (porque es automático y mecánico) pero en la segunda fase el éxito podría disminuir debido a que el sujeto intenta comprender e internalizar el nuevo aprendizaje. En la tercera fase aumentaría nuevamente el desempeño observable porque el aprendizaje se ha logrado tanto a nivel implícito como explícito, es posible verbalizarlo y ser consciente de él.

Lo interesante de este análisis es que en la fase 2 tenemos aprendices que aunque “objetivamente” se desempeñan peor que los de la fase 1, están más avanzados porque están iniciando una comprensión superior del objeto de aprendizaje. El problema es que si nos guiamos por su desempeño observable no nos daremos cuenta de ello; la única forma de acceder a esta distinción es a través del lenguaje y la verbalización acerca de su comprensión del objeto en estudio. El hecho que un docente entienda esta situación le permite ir evaluando de manera “evolutiva” el proceso de aprendizaje que está llevando a cabo su alumno y no guiarse sólo por evidencias externas que no dan cuenta de sus avances en los procesos mediacionales.

Desde otras posturas teóricas ligadas a la corriente cognitivo tradicional como lo es el modelo del procesamiento de la información, también se puede justificar la relevancia de la interacción dialógica entre el profesor y el alumno respecto a promover mejores aprendizajes. Para ellos, un aprendizaje significativo, coherente y duradero en los alumnos necesita que los estudiantes entiendan lo que se les quiere enseñar, conozcan los temas con los que pueden relacionar esa información, y sepan dónde y cómo anclar lo nuevo con lo ya sabido (Wells, 2004). Autores como Ausubel (1980), enfatizan la necesidad de indagar en los aprendizajes previos, intermedios y finales de los alumnos para ir presentando nuevos conceptos en el grado de dificultad apropiado, entregando el nivel de apoyo necesario para que el alumno aprenda, pueda completar una actividad y trabajar más autónomamente en el futuro. Por estos motivos, para Tharp y Gallimore (1991) la enseñanza debería ser redefinida como desempeño asistido, dado que es efectiva sólo cuando despierta y aviva

aquellas funciones que están en un estadio de formación, lo que Vygotski (1934/1979) denominó la zona de desarrollo próximo. En las palabras de Weade (1987) “la contribución del profesor al aprendizaje de los alumnos debe ser vista no sólo en términos del desarrollo temático del contenido a enseñar sino también en la orquestación de oportunidades interactivas entre los alumnos y el docente para desplegar públicamente razonamientos y pensamientos” (p.24).

El aprendizaje está en la conversación y la conversación consiste en compartir intuiciones desde el alumno al profesor, entre alumnos y desde el profesor a los alumnos (Mercer, 1997). En una investigación con niños de tercero básico, Tuyay, Jennings y Dixon (1995), concluyeron que las interacciones que presuponen habla son esenciales para el aprendizaje. Luego de estudiar cómo dos equipos de estudiantes co-construyen el conocimiento a través del discurso oral y escrito, demostraron que el hablar y el escribir son dos mecanismos a través de los cuales los estudiantes construyen su comprensión y experimentan una amplia colección de oportunidades para aprender.

De acuerdo a la revisión teórica realizada y presentada hasta ahora, es posible concluir que en la co-construcción del conocimiento existirían dos aspectos clave por lo que resulta imperioso llevar a cabo esta interacción dialógica: a) en la negociación de significados o compartir perspectivas y b) en la mediación que se establece entre los conceptos cotidianos y los científicos. De la observación de estos aspectos, resulta evidente la relevancia que adquiere la manera en que el profesor participa de la interacción y las características concretas que ésta tomará, debido a sus consecuencias en el posterior aprendizaje de los alumnos.

Estudios sobre interacción profesor-alumno en la sala de clases

Históricamente, los estudios sobre el discurso en la sala de clases y las investigaciones sobre la interacción en la sala de clases provienen de diferentes raíces teóricas y lógicas metodológicas. Rex, Steadman y Graciano (2006) identificaron siete líneas de investigación entre 1960 y el 2005 que estudiaban la interacción dentro de la sala de clases, pero sólo una se focalizaba en el discurso. Cada una de ellas tenía diferentes propósitos como historias teóricas y epistemológicas.

Según las revisiones de la literatura llevadas a cabo por Rex & Green (2008), las raíces de los estudios sobre la interacción en sala de clases están en la psicología social y la sociología. A través de esas tradiciones, la interacción en la sala de clases es vista como conducta y el lenguaje como una señal de procesos psicológicos o indicio de variables sociales necesarias para promover el aprendizaje; este trabajo es conocido como investigación en la enseñanza, estudios proceso-producto o análisis de la interacción en la sala de clases. Desde los años 70, el foco de este trabajo se expandió, incluyendo avances teóricos y metodológicos en áreas como la lingüística, análisis conversacional, lenguaje infantil, etnometodología, etnografía de la comunicación, psicolingüística, sociolingüística y sociología.

Las investigaciones sobre el discurso de la clase han buscado hacer visible cómo la vida diaria en las salas de clases es constituida a través de las elecciones lingüísticas y discursivas de los participantes, cómo el lenguaje llevado y construido en la sala de clases permite la construcción del conocimiento académico y social. En cambio, los estudios interesados en la interacción dentro de la sala de clases generalmente examinan conductas y estrategias usadas por los profesores y los estudiantes, y cómo éstas se correlacionan con medidas de desempeño o índices de aprendizaje de los alumnos (Rex & Green, 2008)

Una parte de los estudios proceso-producto interesados en investigar sobre el aprendizaje, se centraron en las estrategias que los profesores utilizaban para enseñar, por ejemplo: las actividades que llevaban a cabo durante la hora de clases, la secuencia de ellas, el tiempo destinado y efectivamente ocupado para aprender (Slavin, 1984). Otras investigaciones se focalizaron en los alumnos (Hogan, Nastasi & Pressley, 2000; Mercer, 1996; Stevens & Slavin, 1995), preocupándose por describir el aprendizaje que ocurría entre pares cuando éstos trabajaban en grupos (lo que se ha llamado aprendizaje colaborativo y cooperativo), descubriéndose que no todas las interacciones entre pares generaban un mejor aprendizaje. Fuchs et al (1996) plantearon que, sólo cuando la interacción entre pares llevaba a la elaboración de ideas claras y conceptualmente ricas, el proceso de construcción del conocimiento se veía enriquecido. Cohen (1994), enfatizó que el hacer preguntas apropiadas, intercambiar ideas, justificar, especular, inferir, hipotetizar y generar conclusiones, eran rasgos centrales y necesarios para el logro de aprendizajes de calidad a través de la interacción entre pares.

En las investigaciones interesadas en la interacción dentro de la sala de clases, el foco estuvo en el estudio del profesor y sus prácticas pedagógicas. La forma en que el profesor enseña tiene peculiaridades que distinguen la labor docente y muestra diferencias entre profesores. Por ejemplo, la investigación de Sánchez, Rosales, Cañedo y Conde (1994), demostró que los profesores *expertos* contextualizaban más y de mejor forma los contenidos que deseaban enseñar, resaltaban el sentido de lo que exponían, eran más retóricos y reiterativos, manteniendo una continuidad temática durante la clase, en comparación con la labor pedagógica realizada por los profesores *novatos*.

En esta misma dirección, Leach & Scott (2002) describieron una secuencia de enseñanza conceptualizada como una conversación que rodea a la propia práctica educativa. La primera etapa de esta secuencia discursiva mostró que las intervenciones del profesor apoyaban la internalización de los contenidos escolares a través de un monitoreo continuo del nivel de comprensión de los estudiantes sobre lo que se enseña. En segundo lugar, el profesor respondía a esa comprensión, por ejemplo, compartiendo puntos de vista, desafiando uno en particular, ofreciendo comentarios, discutiendo temas, preguntando a algunos alumnos y elaborando un comentario a partir de las opiniones de los estudiantes. Finalmente, el profesor entregaba oportunidades para practicar oralmente lo que estaba enseñando, es decir, facilitaba que lo nuevo se convirtiera en propio.

En los procesos de enseñanza, es el profesor el encargado de llevar a cabo la cesión y el traspaso progresivo de la responsabilidad y el control de los aprendizajes a los alumnos (Cazden, 1991; Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1995; Edwards, 1997; Edwards y Mercer, 1988; Mercer, 1996, 1997 y 2001; Rogoff, 1993; Sánchez, Rosales y Suárez, 1999; Wertsch, 1988; Wood, Bruner y Ross, 1976). En la línea de Vygotski (1979) y los desarrollos posteriores de su trabajo, existe un grupo cada vez mayor de investigaciones que se centran en describir las interacciones entre el profesor y sus alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. Con el objeto de ilustrar formas de entender y operacionalizar esta interacción, se presentan diferentes investigaciones que indagan sobre intercambios comunicativos entre el profesor y sus alumnos en instancias de aprendizaje escolar. Para esta revisión se seleccionaron estudios distintivos en relación a la forma de estudiar el tema, las propuestas metodológicas y las estrategias de análisis de datos; todos ellos con variados niveles de complejidad y análisis del problema en estudio.

El lenguaje y la estructura conversacional que el profesor establece con sus alumnos deberían revelar cuán receptivo es el maestro a las necesidades de sus aprendices. En la investigación de Linch (1996) se entregan evidencias que demuestran que los profesores efectivos ajustan sus intervenciones comunicativas al interactuar con estudiantes de habilidades distintas. Existirían cuatro tipos de modificaciones interaccionales usadas por los docentes para incrementar la comprensión de sus alumnos: repetir la información, reformular lo antes dicho, pedir una clarificación por parte del estudiante y chequear la comprensión de los alumnos. El autor aclara que para que las modificaciones interaccionales funcionen, tiene que existir una genuina interacción entre profesores y aprendices, es decir, ir más allá de alternar turnos para hablar, poniendo atención a lo que el otro está diciendo y dando tiempo para responder. Lo que se relaciona con las nociones de intersubjetividad (Tomasello et al, 1993) y sintonía recíproca con el otro (Rommetveit, 1992) mencionadas en las secciones anteriores.

En las interacciones madre-hijo, las madres planifican la interacción con sus hijos en función del grado de competencia del niño y la dificultad de la tarea. Cuanto menor es la competencia o mayor es la dificultad de la tarea, las madres tienden a subdividir los objetivos iniciales de ésta en submetas más manejables para los niños. De esta manera la madre se ajusta, en cada momento, a las exigencias puntuales del niño favoreciendo su desarrollo, el logro de aprendizajes y la resolución de problemas (Saxe, Gearhart y Guberman, 1984). Cuando se revisa cómo los profesores de aula interactúan con los alumnos frente a una tarea, no se observa que siga la pauta de la interacción madre-hijo. En el estudio de Rosales, Pardo, Sánchez y García (2004), algunos maestros no siguen esta lógica ya que cuando entregan ayuda, se quedan en los elementos más superficiales de la tarea, dejando para el trabajo individual de los propios alumnos, los elementos más complejos. De esta forma no son profesores efectivos para el logro del aprendizaje y la comprensión de sus estudiantes.

En este sentido, es importante revisar si las intervenciones, peticiones y preguntas que hace el profesor son relevantes para la comprensión del alumno, y si a través de ellas, el estudiante logra instancias superiores de comprensión del contenido curricular. Una distinción en este punto la plantea Wood (1992), quien argumenta que las preguntas que realizan los profesores a menudo fuerzan y limitan las direcciones de la discusión del aula.

En sus estudios ha encontrado que, cuando los docentes piden respuestas cortas y factuales, pueden llegar a inhibir la actividad intelectual de los alumnos. La insistencia de los profesores en “respuesta correctas” puede confundir a los estudiantes sobre el foco principal de su aprendizaje, haciendo que los estudiantes se preocupen más por “hacer lo que deben” que por “analizar lo que hacen”. Cuando los profesores utilizan otros tipos de estrategias de conversación, como por ejemplo ofrecer a sus alumnos sus propias reflexiones en algunos momentos de la clase, pueden invitar a los estudiantes a hacer lo mismo y generar respuestas más largas y animadas por parte de ellos.

Siguiendo esta idea, Edwards (1992) ha encontrado que los profesores que utilizan, de manera práctica, técnicas para empezar, mantener, alargar discusiones y diálogos con los alumnos logran mejores conversaciones académicas con sus estudiantes. Este autor señala ejemplos como: a) afirmar algo que invite a réplicas o desacuerdos, b) invitar a una mayor elaboración a través de preguntas como ¿podrías explicar un poco más eso?, c) mantener silencio en momentos claves. Por su parte, Mercer (1997) añade estrategias como: emplear lo que dicen los estudiantes como base de lo que dirán a continuación, repetir lo que el alumno dice, parafrasear o reformular la observación de un alumno ofreciendo una versión revisada y ordenada de lo que ha dicho el estudiante, elaborar una intervención crítica de un alumno extendiéndola o explicando su significado al resto de la clase, realizar una recapitulación reconstructiva de lo que han dicho los alumnos en clases que es como “reescribir la historia” para encuadrar mejor los datos entregados según el objetivo pedagógico.

Para indagar más en la estructura de la interacción entre el profesor y sus alumnos, Villalta (2000) estudió las estructuras de intercambio comunicativo en interacciones didácticas en dos establecimientos educacionales chilenos. La unidad de análisis fue el intercambio comunicativo constituido por tres intervenciones como la unidad mínima dialogal, diferenciando entre los intercambios simples, complejos y trancos. Los resultados señalan que en la educación básica, los roles de profesor y alumnos se encuentran claramente definidos en una interacción didáctica fuertemente estructurada de tipo I-R-E⁵, donde el docente, dado su claro status de poder, define el sentido de la interacción. En la

⁵ Modelo Tripartita propuesto por Sinclair y Coulthard en 1975. Incluye tres movimientos: inicio (I), respuesta (R) y evaluación o feedback (E).

educación media, alumnos y profesores negocian más los significados en el curso de la interacción, variando la estructura tripartita hacia estructuras más complejas. A pesar de este avance, se observa que en las salas de clases priman los intercambios simples y también aparecen intercambios truncos (inicios que no tienen respuesta), debido a la interferencia de variables situacionales como: interés de los alumnos, fatiga del profesor, ruido externo, horario de clases, entre otras.

Hogan et al (2000) estudiaron patrones de discurso en la interacción colaborativa entre pares y en las discusiones guiadas por el profesor en estudiantes de 8º grado de un establecimiento educacional suburbano de Nueva York. Los estudiantes fueron filmados 2 a 3 veces por semana por un total de 3 meses, siendo analizadas 16 cintas de grupos de discusión de 10 horas de conversación. Para el análisis de datos se utilizó la metodología cualitativa, siendo los pasos del análisis: transcribir las conversaciones, determinar los patrones de discusión grupal, determinar tipos de declaraciones en alumnos y profesores, creación de mapas de discurso y mapas de patrones de interacción. Los resultados mostraron que las discusiones guiadas por el profesor eran más eficientes en el intento de alcanzar mayores niveles de razonamiento y alta calidad de explicaciones, pero las discusiones entre pares tendían a ser más generativas y exploratorias. Por otro lado, se observó que las interacciones del profesor con sus alumnos estaban muy influidas por el contexto de la tarea, y eran en especial fructíferas, cuando el trabajo consistía en crear modelos conceptuales originales (como lo hacen los científicos) ya que se promovía la co-construcción del conocimiento y no una división jerárquica de las labores en los miembros del grupo. Finalmente, el modo de interacción verbal que impulsó de mejor manera el desarrollo del pensamiento en los alumnos fue el uso de preguntas socráticas, que consistían en que los docentes modelaban un “profesor escuchador” reflexivo y analítico, que activamente buscaba evidencia y razones, indagaba sobre puntos de vista alternativos, trataba de reconciliar distintas perspectivas e ir activamente buscando cómo las personas estaban razonado momento a momento. Se encontró que este estilo cumplía el rol de andamiaje instruccional y favorecía el entrenamiento cognitivo de los aprendices.

Maloch (2002) estudió a los profesores que favorecían la discusión grupal de textos literarios en alumnos de secundaria. Encontró que estos profesores “promotores de discusión grupal” mostraban un rol dinámico, actuando como facilitadores y mediadores,

más que líderes de opinión. En otras palabras, los profesores apoyaban a los alumnos tanto en el contenido como en la forma de discutir, y utilizaban técnicas específicas para ayudar en la construcción del significado como la elaboración del conocimiento utilizando los comentarios de los alumnos, asesorando en la forma de obtener, organizar, procesar y evaluar la información en cada uno de los momentos de las intervenciones de los alumnos. O'Connors y Michaels (1993) encontraron algo muy similar que denominaron *revoicing*, que consistía en retomar el comentario o respuesta de un niño parafraseando su discurso en un nivel de mayor generalidad. A través de esta estrategia, el docente acoge lo expresado por el alumno, lo significa y valoriza, tanto para el propio alumno como para sus compañeros.

Otro estudio sobre conversación instruccional del profesor con sus alumnos lo realizaron Saunders & Goldenberg en 1999, quienes estudiaron a 5 profesores y 116 alumnos de 4º y 5º grado en la asignatura de lenguaje. Los docentes completaron un año de entrenamiento en literatura log⁶ y conversación instruccional (este última basada en el modelo de Tharp y Gallimore, 1991). Ellos fueron asignados al azar a una de cuatro condiciones experimentales: sólo literatura log, sólo conversación instruccional, el tercer grupo tenía que cumplir con ambas estrategias pedagógicas (literatura log más conversación instruccional) y la cuarta condición correspondía al grupo control donde se enseñaba de manera tradicional. A través de la comparación de mediciones en pre y post test, los resultados indicaron dos hallazgos relevantes, en primer lugar que la combinación de ambas estrategias produjo altos nivel de comprensión factual e interpretativa de la historia para todos los estudiantes; los alumnos en esta condición aumentaron en un 77% su comprensión factual y en un 61% la comprensión interpretativa en relación al grupo control. El segundo resultado destacado indicó que el aprendizaje fue mayor bajo la modalidad de la conversación instruccional en comparación a los estudiantes en la condición de sólo metodología de literatura log y a los del grupo control.

En la investigación de Cruz, Scheuer y Huarte (2001) sobre prácticas discursivas en profesores de primaria, se tomó como unidad de análisis los actos de habla que los profesores realizan en clases para dar cuenta de los aspectos relativamente implícitos en las

⁶ La Literatura Log corresponde al desarrollo de Bitácoras Virtuales sobre textos literarios que quedan disponibles en la red para ser revisadas y comentadas por el profesor y el resto de los compañeros.

concepciones de enseñanza y aprendizaje. Se estudiaron 2 escuelas públicas de Argentina, estudiándose 2 cursos: 1º y 7º básico. Para el análisis se contó con 22 clases de matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales y lenguaje. Los actos de habla encontrados dieron cuenta de una modalidad de enseñanza fuertemente controlada por el profesor mediante la provisión de instrucciones e informaciones fragmentadas y la reiteración de la supervisión. A partir de los resultados, se observó que la proximidad o distancia entre el entorno sociocultural de los alumnos y el profesor incidía de forma relevante en la configuración de las prácticas discursivas de este último en la sala de clases. Al parecer, cuando el contexto sociocultural en el que los profesores trabajan les resulta familiar y se reconocen en sus alumnos, los conciben como conocedores o pensadores, cuyo aprendizaje está mediado por una mente interpretativa. En estos casos, el profesor escucha abiertamente a los alumnos, promueve en la clase un espacio de diálogo que permite la expansión de los pensamientos y sentimiento de los niños. En cambio, cuando los docentes consideran que sus alumnos no poseen ideas específicas ni valiosas de partida y tampoco sienten que comparten rasgos del contexto sociocultural de ellos, adoptan versiones de la teoría directa del aprendizaje, intentando imprimir en los alumnos ideas nuevas validadas por la cultura dominante. El profesor ordena, informa e indaga, procurando que los alumnos se preparen para ejecutar tareas sencillas.

Cazden (1991) se ha interesado por entender cómo el discurso observable en el aula influye en el proceso mental de cada uno de los participantes en relación al aprendizaje logrado por ellos. Para esta autora, el estudio de las preguntas resulta fundamental para entender el discurso en el aula, sin embargo considera difícil categorizar las preguntas del profesor según su valor cognoscitivo lo que la lleva a analizar el discurso respecto a secuencias más largas de interacción que, según su perspectiva, cumplirían el rol de andamiaje y reconceptualización. A partir de sus estudios y revisiones de otras investigaciones, destaca la importancia del andamiaje ya que es lo que haría posible que el principiante participe desde el inicio en el meollo de la tarea, a través de un apoyo ajustable y temporal. Para ella ayudar no implica exclusivamente que el niño aprenda a dar una respuesta correcta, sino más bien involucra ayudarlo a lograr una comprensión conceptual a partir de la cual pueda construir, en el futuro, respuestas a preguntas similares.

Por otro lado, la autora rescata las intervenciones de los maestros en la parte final de un intercambio comunicativo que sigue la estructura IRE. Generalmente esta tercera parte se describe como la fase de evaluación, pero este nombre no representa fidedignamente la importancia de esta parte, que a menudo sirve para inducir en el aprendiz un nuevo modo de contemplar, categorizar, reconceptualizar y/o recontextualizar los contenidos sometidos a discusión. Asimismo, puede ser que en esta tercer parte se de una “expansión”, que ocurre cuando los maestros repiten, parafrasean y elaboran de manera más amplia los comentarios y respuestas de los alumnos (Cazden, 1991).

El estilo de intercambio comunicativo del profesor durante el proceso de enseñanza

Los profesores tienen una manera particular de interactuar verbalmente con los alumnos, un estilo propio que forma parte del estilo de enseñanza de cada docente. Se trata de un conjunto de propiedades más o menos específicas que caracterizan el discurso del docente cuando interactúa con “otros”, en el contexto particular de la enseñanza. Este estilo de intercambio comunicativo propio del profesor, afecta la comunicación que establece con los estudiantes, el nivel de participación de éstos y la posibilidad de generar un diálogo académico al interior de la sala de clases (Undurraga, Sebastián, Urqueta, Varela y Caro, 2003).

Numerosas investigaciones se han ocupado de estudiar cómo interactúa verbalmente el profesor con sus alumnos (cf. Tharp & Gallimore, 1991; Wells, 1999). Entre ellas, resulta importante señalar los trabajos de Borzone y Rosemberg (1994) quienes han desarrollado el concepto de “estilo de interacción” para referirse a este proceso en el ámbito educacional. El mismo concepto ha sido usado en similar sentido por Nelson (1993) en el contexto de sus investigaciones sobre la interacción verbal de las madres con sus hijos y sus efectos en el recuerdo de eventos en éstos últimos.

Una pregunta que surge al investigar los estilos de interacción de los docentes se refiere al grado de estabilidad que este estilo interaccional tiene en el tiempo y/o entre distintos contextos. ¿Es el estilo de interacción del profesor estable en diferentes momentos y en diferentes contextos interaccionales? Podemos extrapolar los resultados de otras líneas de investigación para obtener una respuesta tentativa a esta pregunta.

Una primera fuente a considerar está constituida por los estudios en el área de los estilos de enseñanza. Estos estudios, aún cuando han sido conducidos desde enfoques teóricos diversos y ofrecen respuestas diferentes debido a los efectos en el aprendizaje de los distintos estilos de enseñanza estudiados, tienden a converger en el punto que interesa aquí: las características del comportamiento docente clasificadas en distintos estilos son significativamente estables en el tiempo y tienden a ser presentadas de manera similar en los diversos contextos institucionales en que los profesores actúan como tales (cf. Ausubel, 1980; Cordero, 1990; Prieto, 1998; Undurraga et al., 2003). Aún cuando se observa una cierta variabilidad en la forma en que el docente autorregula su quehacer (la manera en que planifica y toma decisiones pedagógicas) así como en el tipo de actividades pedagógicas que realiza más frecuentemente, todo esto en función del contenido a enseñar y de las características de los educandos con los cuales interactúa en ese momento, los profesores tienden a ser fuertemente consistentes.

Una primera explicación entregada por los investigadores sobre este fenómeno, apunta a la necesidad que tiene el docente de reducir su angustia frente a una experiencia altamente demandante como es la enseñanza. El uso de estrategias pedagógicas acordes a las tendencias y habilidades del profesor (con relativa independencia del objeto de enseñanza/aprendizaje) contribuye a disminuir su ansiedad y tiende a hacerlo más eficaz en su tarea, lo cual influye en el mantenimiento de la estrategia como parte del repertorio conductual del docente (Higgins, 2000; Prieto, 1998). Considerando que un elemento central del estilo de enseñanza de todo docente es el estilo de interacción comunicacional usado por éste, podemos hipotetizar que dicho estilo tiende a ser estable en el tiempo y a manifestarse en variados contextos educativos en tanto es coherente con las preferencias y competencias del docente que lo utiliza.

Una segunda explicación de esta relativa estabilidad se sustenta en una comprensión del estilo de enseñanza como una estrategia de autorregulación del profesor (Higgins, Roney, Crowe & Hymes, 1994). Esta estrategia utiliza como referente los *sí-mismo-en-tanto-profesor* posibles o *posible selves* (Ruvulo & Markus, 1992) que el docente articula dentro de su identidad personal. Estas imágenes de lo que un buen profesor debe y no debe hacer, del profesor que se desea ser y de aquel que se desea evitar ser, se convierten en una guía relativamente coherente y estable para las acciones del profesor, quien pone en marcha

estrategias que lo aproximen a su imagen valorada y lo alejen de su imagen temida (Higgins, 1996; Strauman, 1996; Undurraga et al., 2003).

Consecuentemente con lo antes expuesto, para efectos de la presente investigación se considera como un supuesto que las características del discurso docente tienden a ser estables y presentan relativa independencia del contexto en que se el educador se desenvuelve, ya que tiene que ver con un estilo discursivo que se ha cristalizado en el tiempo y ha conformado una manera personal de elaborar el conocimiento y la experiencia. Cuando se describe el tipo de interacción verbal que establece el profesor con los alumnos, si bien se está caracterizando algo que se actualiza (momento a momento) durante la interacción con los estudiantes, es importante destacar que los profesores tienden a hacerlo a través de comportamientos que conforman un patrón de interacción que presenta estabilidad en el tiempo en un mismo contexto. Resultaría extraño pensar que el patrón discursivo que el docente presenta durante el proceso de enseñanza-aprendizaje sea absolutamente distinto con los mismos alumnos en diferentes sesiones de clases.

La presente investigación se interesa en describir dos dimensiones del discurso docente: a) la dialogicidad instruccional, y b) la narratividad del discurso pedagógico. La *dialogicidad* se ha estudiado en el intercambio comunicativo instruccional entre el profesor y los alumnos durante el proceso de enseñanza-aprendizaje (Tharp & Gallimore, 1991); y la *narratividad* se ha investigado principalmente en los procesos de intercambio comunicativo entre madres e hijos, concentrándose en el cómo esta forma de interacción verbal favorece el recuerdo por parte de los niños (Nelson, 1993). Considerando la importancia del lenguaje y el diálogo en la construcción del conocimiento como en la comprensión y apropiación del mismo, parece necesario profundizar tanto en la dimensión dialógica como en la dimensión narrativa del discurso docente para así plantear algunas hipótesis de cómo cada dimensión por separado (y en conjunto) podrían influir en el aprendizaje de los alumnos.

Cualidad Dialógica del Discurso

Como se ha señalado antes, para el enfoque histórico-cultural el diálogo constituye un espacio central del aprendizaje que guía el desarrollo cognitivo de los seres humanos. El entendimiento es dialógico por naturaleza, ya que son los procesos interpsicológicos los que están involucrados tanto en la comprensión como en el cambio conceptual (Vosniadu, 1994; Wertsch, 1991). Por estos motivos, las oportunidades que se presentan a los alumnos para hacer preguntas, y comunicar tanto sus pensamientos como sus dudas, son instancias que les permiten compartir significados y al mismo tiempo construir el conocimiento. Al poder hablar acerca del conocimiento van haciéndolo suyo, incorporándolo no de manera mecánica sino, por el contrario, de forma integrada y significativa. De esta manera, desarrollan habilidades de pensamiento, como también la habilidad para formar, expresar e intercambiar ideas en el discurso oral y escrito (Tharp & Gallimore, 1991).

La comunicación es un fenómeno dialógico que emerge de la dinámica de la interacción a medida que se van produciendo las diferentes emisiones adyacentes, donde las interpretaciones se limitan y se influyen mutuamente, es decir, se co-construyen. El prefijo *co-* refiere a procesos interactivos y debe entenderse como colaboración, cooperación y coordinación entre los participantes. Esta perspectiva incorpora la complejidad del dialogismo conversacional y valoriza la relación entre individuos y estructuras sociales, a tal punto que aspectos individuales y sociales se consideran inseparables y mutuamente constitutivos (Koike, 2003).

En este sentido, Anderson (1997) afirma que la conversación es el vehículo más importante de la construcción de significado. Es importante notar, sin embargo, que el concepto de conversación utilizado subraya el carácter procesual y situacional de ésta. La conversación no es una suerte de objeto fijado de antemano, estable y previsible sino que cada conversación transcurre de una manera idiosincrática: es desarrollada durante ella y es específica a un contexto, sus participantes y circunstancias. La estructura de la conversación es espontánea, determinada por intercambios que se dan momento a momento, que zigzagean y se entrecruzan. No se sigue un guión predeterminado, ni una pauta estructurada de preguntas guías o una secuencia de acciones. Su valor transformativo descansa en su naturaleza dialógica donde un nuevo significado emerge y es mutuamente

construido. La comprensión es siempre evolutiva y deriva del evento dialógico mismo (Valsiner, 2000). En palabras de Guille (2004), es posible concebir la interacción verbal como una constelación de movimientos en torno a un tópico y a una intención común.

La necesidad de dialogar para compartir un significado y co-construir el conocimiento se hace más evidente en la situación de enseñanza-aprendizaje, cuando el docente enseña nuevos contenidos. Para que los alumnos logren un aprendizaje significativo y se apropien del saber, el docente necesariamente tiene que indagar sobre el conocimiento que los alumnos tienen del tema así como también visualizar un camino en que el nuevo conocimiento se relaciona con lo que ya saben o lo modifica. Al mismo tiempo, el docente al proporcionar instancias de diálogo permite que los alumnos utilicen el conocimiento y lo elaboren hasta hacerlo propio (Ausubel, 1980).

Siguiendo estos planteamientos, se podría plantear como analogía que una interacción que genera nuevos significados es una conversación en voz alta entre el profesor y el alumno, y una conversación silenciosa que se lleva a cabo en el respectivo fuero interno del alumno y del profesor. Es decir, no sólo se produce una construcción conjunta del conocimiento, sino que también, tanto el profesor como los alumnos transforman sus conocimientos previos y su nivel de comprensión a través de esta interacción. El diálogo se caracteriza por una indagación compartida, es decir, la acción coordinada de estar respondiendo, de un modo fluido, “continuamente a” e “interactuando con” ideas, opiniones, sesgos, recuerdos, observaciones, sentimientos y emociones.

Sinclair y Coulthard (1975) propusieron un método para analizar los diálogos entre el profesor y los alumnos a partir de la noción de “interacción didáctica”. Este tipo de análisis del diálogo instruccional corresponde a la primera forma de investigar el intercambio comunicativo y es conocido como “Modelo I-R-E”, es decir, Inicio – Respuesta – Evaluación. Este tradicional análisis enfatiza el estudio del orden de las intervenciones y cómo se desarrolla el intercambio comunicativo, estableciendo una especie de guión sobre la actividad discursiva. Se plantean tres dimensiones a ser estudiadas: la transacción, el intercambio y los actos de habla, insistiendo en el intercambio como la unidad principal del diálogo. Estos autores definen *transacción o secuencia* (o episodio) como un bloque de intercambios relacionados y con un fuerte grado de coherencia semántica. La unidad temática es lo que permite distinguir un conjunto de

intercambios temáticos de otros. El *intercambio* corresponde a la más pequeña unidad dialogal y está constituido por dos o tres *intervenciones* que cumplen la función de inicio-respuesta-evaluación. Finalmente, las intervenciones están conformadas por *actos de habla*, que se definen como un acto intencional que realiza un hablante al proferir una emisión significativa frente a un oyente en un contexto dado. Para entender el valor ilocutorio de un acto de habla, los oyentes suelen basarse en un discurso que depende del contexto donde éste se produce (Searle, 1979). Sinclair y Coulthard (1975) señalan que los actos de habla corresponden a la más pequeña unidad gramatical monogal con propiedades formales y también funcionales al hablante que las utiliza.

Entre las otras miradas relativas al análisis del intercambio comunicativo destacan el estudio del tipo de intervenciones y sus consecuencias para el desarrollo del diálogo. En este sentido, Wells (1999) señala que la interacción profesor-alumno no se restringe a la forma del diálogo triárquico antes señalada. La estructura de dicho diálogo depende mucho de la naturaleza de la iniciación llevada a cabo por el profesor. Si se trata, por ejemplo, de una invitación a dar opiniones o realiza preguntas cerradas, el profesor está abriendo interacciones cualitativamente distintas en su estructura. Si los profesores, en vez de evaluar la contribución de los estudiantes, les piden a ellos dar explicaciones, justificaciones, presentar su punto de vista, esto puede comenzar un intercambio que desarrolle a futuro una genuina co-construcción dialógica del significado.

Asimismo, Núñez y Oyanedel (2009), enfatizan que los principios básicos del diálogo son la secuencialidad y la co-construcción. La secuencialidad es el principio según el cual, el significado y la forma de las emisiones (o enunciados) dependen de su posicionamiento, es decir, responden a una emisión previa (o varias partes de ellas) y proyectan emisiones posibles. Por su parte la co-construcción corresponde al principio en virtud del cual una emisión individual se construye a partir de la comprensión del enunciado de otro y como respuesta al enunciado de otro. Es decir, las acciones comunicativas son proyectos conjuntos y, por lo tanto no constituyen actos de habla monológicos como se plantea en el Modelo IRE de Sinclair y Coulthard (1975).

Tharp y Gallimore (1991) han estudiado la interacción verbal entre el profesor y los alumnos, distinguiendo entre discusión monológica y conversación instruccional. Para estos autores, la *discusión monológica* consiste en una serie de preguntas dispersas del profesor

que requieren de la respuesta convergente y fáctica del alumno. Conforma un estilo de “preguntar” del profesor que genera una especie de recitación en el alumno, donde más del 20% de las preguntas son de respuesta Sí/No; rara vez el profesor replica a la respuesta del alumno y rara vez ayuda a los estudiantes en el desarrollo de ideas más completas y elaboradas. En cambio, la Conversación Instruccional es un método de enseñanza que intenta ir más allá de la recitación y, de esta forma, desafiar a los estudiantes hacia mayores niveles de conocimiento. Este concepto parece una paradoja, ya que los conceptos de instrucción y conversación podrían entenderse como contrarios; lo primero implica autoridad y planificación, y lo segundo, igualdad y responsividad. Sin embargo, para estos autores, la tarea de la enseñanza es resolver esa paradoja para que conversar sea realmente enseñar.

La conversación instruccional es un discurso en el cual el profesor y los estudiantes tejen un habla en conjunto. Estas discusiones están basadas en lecturas previas y permiten crear una oportunidad para el desarrollo conceptual y lingüístico de los estudiantes. El objetivo es que los profesores gatillen en los estudiantes el nacimiento de nuevos pensamientos, los estimulen a pensar y criticarse a ellos mismos, se involucren en interacciones que promuevan el análisis, la reflexión y el pensamiento crítico (Tharp & Gallimore, 1991; Tharp & Yamauchi, 1994).

Una buena conversación instruccional parece, en la superficie, una excelente discusión conducida por un profesor y un grupo de estudiantes. La discusión es interesante y comprometida. Es acerca de una idea o algún concepto, hay un foco coherente, alto nivel de participación y se exploran ideas y pensamientos con profundidad (Tharp & Yamauchi, 1994). Para estos autores, la idea es acercarse a lo real de una discusión. Si bien se intenta mantener el carácter instruccional, también se quiere rescatar su carácter conversacional. Es decir, mantener esa cualidad de interacción natural, de lenguaje espontáneo. El profesor es un facilitador que construye a partir de las ideas de los alumnos; primero hace un bosquejo del conocimiento con que cuentan los alumnos, refuerza distintas ideas, facilita que los estudiantes se involucren, luego guía la comprensión, extiende la discusión y establece fundamentos comunes que permiten la comprensión. Otra característica de la conversación instruccional es que es una actividad productiva en conjunto. Durante el proceso de

producción, el grupo trabaja más eficientemente, proveen a los otros miembros de asistencia y los involucran en un tipo de intercambio simbólico y verbal.

También en el ámbito escolar, Borzone y Rosemberg (1994), estudiaron la interacción verbal entre maestras y los niños a partir de la lectura de un cuento en alumnos preescolares y del primer ciclo básico. Clasificaron a las profesoras según el estilo de interacción predominante en su práctica docente. Así, llamaron *no-narrativo*, al estilo que se aleja del eje narrativo, por estar centrado en la recuperación de información aislada y no organizada de acuerdo a la estructura narrativa; y denominaron *narrativo*⁷ al que estaba centrado en la recuperación del cuento como discurso; se hacía hincapié en afirmaciones y comentarios sobre las preguntas, dando apoyo para la construcción de un relato grupal. Las investigadoras encontraron que las maestras llamadas “narrativas” intervenían cuando los alumnos hacían pausas, no interrumpían la producción lingüística de sus alumnos, sino más bien la facilitaban; expresaban interés por lo que los niños decían y lo afirmaban a través de una repetición o reestructuración de la emisión infantil. Estas maestras integraban la información presentada en el intercambio comunicativo ofreciendo un punto de apoyo para que el niño continuara su relato. Las diferencias entre los estilos de las maestras, en las situaciones de lectura de cuentos, se manifestaban en cómo ellas buscaban expandir e integrar o no la información proporcionada por los niños en un relato grupal, coherente y cohesivo del cuento.

En el 2001, las mismas investigadoras estudiaron el aprendizaje a través de la interacción verbal en el aula en contextos de enseñanza formal. El objetivo del estudio fue analizar situaciones de andamiaje, encontrando que existían distintos modos en que las maestras lo realizaban. Así como algunas maestras podían realizar andamiajes descriptivos, contextualizando los conceptos nuevos a través de narraciones, otras profesoras utilizaban dibujos, esquemas y casos. En el primer caso, en que las maestras utilizaban un andamiaje descriptivo, lo que hacían era entrelazaban los conocimientos de los niños con los conceptos que se proponían explorar, recurrían tanto a estrategias de contextualización (estableciendo una relación entre lo que los alumnos ya saben con lo nuevo a enseñar)

⁷ La clasificación que Borzone y Rosemberg (1994) realizan de las profesoras no se refiere, exactamente, a la misma comprensión del fenómeno de la narratividad que se maneja en esta investigación; las autoras consideran la narratividad a los comentarios que genera el profesor dentro de las respuestas que da al alumno en el diálogo. En la descripción de la dimensión narrativa se observarán las diferencias.

como de descontextualización⁸ (colaborando con los niños en la elaboración de conceptos más abstractos, explícitos y sistemáticos, alejando su pensamiento del entorno inmediato) de los contenidos. Es decir, la descripción se desarrollaba como un interjuego de estrategias que contextualizaban y descontextualizaban significados (Rosemberg & Borzone, 2001). Dicha investigación mostró que las profesoras con andamiaje descriptivo ampliaban el repertorio discursivo de los niños, ayudándoles a ir más allá del discurso coloquial. Cuando las maestras proporcionaban ejemplos, atendían a casos particulares, dramatizaban, dibujaban, contrastaban categorías y usaban sinónimos, lo que hacían era mediar la comprensión de un concepto complejo y abstracto a través de instancias intermedias de representación. Mehan (1998) interpreta este diálogo instruccional que produce el profesor como la creación de una estructura que asiste al alumno en su proceso de aprendizaje, provocando una mejor comprensión del nuevo conocimiento.

Respecto a las características de la comunicación entre el profesor y los alumnos, Wood (1988) investigó el discurso dentro de la sala de clases, profundizando en la forma típica en que los profesores se comunican con sus alumnos. Este autor encontró que los profesores que son hábiles para contar a los niños experiencias y reconocer lo que los niños dicen, sin seguir cada comentario con una pregunta, tienden a desarrollar con sus alumnos discusiones en que los estudiantes tienen un rol activo. Él diferencia dos estilos de discurso comunicativo en el aula: el “*chat*” y el “*discurso de dar información*”. El primero es similar a una conversación, ya que es altamente interactivo, donde los participantes comparten la responsabilidad para asegurar una mutua comprensión del tema en cuestión. En estas situaciones, los alumnos son conversadores y parecen no tener problemas para expresar sus comentarios cara a cara. La conversación es natural, se contextualiza a través de experiencias y eventos cotidianos. En cambio, en el segundo tipo de discurso (el de dar información), el profesor es quien hace las preguntas, analiza y evalúa el conocimiento y habilidades de los alumnos a través de un estilo de interacción muy estructurado. Además, el profesor provee de instrucciones precisas, guías y explicaciones, estableciendo una jerarquía (donde él se encuentra en el lugar más alto) y asumiendo la exclusiva responsabilidad de generar los espacios de interacción, estas características no están de

⁸ Para un análisis sistemático de los conceptos de contextualización y descontextualización en el marco de la teoría histórico-cultural, ver Werstch (1985).

acuerdo con las cualidades y propósitos naturales de una relación de comunicación cotidiana.

Otro tema importante del intercambio comunicativo se refiere a la forma en que el profesor hace las preguntas a sus alumnos, y como trabaja con los comentarios y respuestas de ellos. Wood (1988) realiza otro tipo de clasificación refiriéndose a preguntas cerradas (más específicas, con alternativas de respuestas correctas pre-establecidas por el profesor y que no promueven la participación de los alumnos) y preguntas abiertas (que dan la oportunidad a una variedad de respuestas). Este autor plantea que mientras más preguntas de tipo cerrado hace el profesor, menor expresión lingüística muestran los niños. Por otro lado, señala que existen diferencias en la cualidad del aprendizaje que promueven estos dos tipos de preguntas, ya que los niños enseñados a través de preguntas cerradas tienden a mostrar un mejor desempeño en la retención de información factual. En cambio, aquellos que son enseñados a través de preguntas abiertas tienen mejor desempeño en habilidades como la especulación, generación de hipótesis y discusión de ideas.

Van Zee y Minstrell (1997) analizan un tipo particular de preguntas que podrían denominarse *dinámicas reflexivas*, ya que serían expresiones lingüísticas a través de las cuales se elicitán, en los estudiantes, pensamientos acerca de ciertos temas. Esta dinámica reflexiva tendría una estructura de tres partes: a) argumento del estudiante, b) pregunta del profesor y c) elaboración del estudiante. De esta forma, examinando las expresiones lingüísticas de los estudiantes, antes y después de la pregunta del profesor, se puede estimar cómo la pregunta del docente influye en lo que el alumno dice. Por lo tanto, la unidad de análisis focaliza la atención en los cambios en el pensamiento del estudiante. Esta dinámica reflexiva devuelve la responsabilidad del pensamiento al estudiante. Además permite: clarificar el significado de lo que está siendo dicho, motivar a los estudiantes a monitorear lo que está pasando, comprometer a los estudiantes en la evaluación de los métodos propuestos, promover múltiples oportunidades, proveer un ambiente respetuoso para que los estudiantes den a conocer sus creencias, poner el conocimiento de los estudiantes en público, enfatizar el procedimiento explícito, pedir a los estudiantes validar un consenso aparente, evaluar métodos alternativos, entre otros.

De acuerdo a los antecedentes presentados, para efectos de este estudio proponemos denominar *dialógica-monológica* a esta dimensión del estilo de interacción docente. En el

polo dialógico instruccional, encontramos docentes que al momento de enseñar interactúan verbalmente con los alumnos, favoreciendo la participación de ellos y la discusión del contenido. En el discurso de estos profesores predomina el diálogo pedagógico, el docente ocupa distintas técnicas que cumplen un papel de andamiaje como, por ejemplo, relacionar la nueva información con lo que los alumnos ya conocen, repetir o parafrasear el discurso de los estudiantes, retomar los comentarios de los alumnos para hacer una síntesis de ellos, promover el relato grupal. Además, comentan y discuten los argumentos de los estudiantes, manteniendo una conversación interactiva con ellos, haciendo preguntas abiertas que elicitan la reflexión por parte de los estudiantes.

En cambio, se considerará que el discurso docente está cercano al polo *monológico* cuando su discurso instruccional es predominantemente expositivo y no constituye una auténtica conversación con los alumnos. El profesor entrega el contenido de manera estructurada, sin solicitar la participación de los estudiantes ni indagar sobre sus dudas o conceptos previos. En el caso que realice preguntas, éstas se caracterizan por gatillar una respuesta corta y cerrada, favorecer la recitación de información y/o completación de frases por parte de los alumnos. El profesor es quién determina de antemano la secuencia temática de la clase, el tiempo y la profundidad con que trata cada tema.

Cualidad Narrativa del Discurso

Según Bruner (2002), las personas no emplean un método lógico en su razonamiento cotidiano ni en la solución de problemas, sino más bien, emplean ciertas estrategias para aprender, recordar y enfrentar lo nuevo. Si esto se traslada a los desafíos del estudiante, frente al conocimiento, el alumno necesita apropiarse de los modelos mentales (y epistemológicos) que están a la base del contenido aprender, no sólo aprender ese contenido. Para este autor, no se trata de aprender, discutir o pensar sobre la física o la historia, sino pensar como físico o historiador.

En este sentido, Bruner (2002) considera un error que al enseñar sólo se enfatice el pensamiento analítico sustentado en principios lógicos-deductivos, ya que conllevan formas de pensar, deducir o inferir. También hay que rescatar el pensamiento inductivo a través del cual las personas llegan a resolver problemas que no lograrían desde lo analítico. La

escuela debe ser entendida como un foro cultural, donde el proceso educativo no se encamina solamente al ejercicio del razonamiento formal sino también al ejercicio de la imaginación, el inventar y el descubrir.

Para Bruner (1998), existen dos modalidades de funcionamiento cognitivo, complementarias pero irreductibles entre sí. Una de las modalidades es la *paradigmática* (o lógico-científica) que trata de cumplir el ideal de un sistema matemático formal, de descripción y explicación. La modalidad paradigmática se ocupa de causas generales y de su determinación, y emplea procedimientos para asegurar referencias verificables y para contrastar la verdad empírica. Su lenguaje está regulado por requisitos de coherencia y no contradicción. Está dirigida por hipótesis o axiomas que se analizan de manera deductiva siguiendo un orden lógico. Cada conclusión deriva de otra más general. La modalidad *narrativa*, en cambio, produce buenos relatos e historias creíbles (aunque no necesariamente “verdaderas”). Se ocupa de las intenciones y acciones humanas, y de las vicisitudes y consecuencias que marcan su transcurso.

Bruner (1996; 1998) asimila la modalidad paradigmática a la elaboración de un argumento, y la modalidad narrativa con la creación de un relato. Un argumento y un relato son distintas formas de describir y explicar un fenómeno, los argumentos tienen que ver con la “verdad” y pueden ser verificados; en cambio, el valor de los relatos es su semejanza con la vida y lo importante es su verosimilitud. Los tipos de causalidad implícitos en las dos modalidades son también distintos, en el argumento se buscan verdades universales y coherentemente derivadas y justificadas, en cambio en el relato, sólo se buscan conexiones particulares entre sucesos, incluso a veces transgrediendo la coherencia lógica.

La narración es una de las formas más poderosas y frecuentes de la comunicación humana. Para Nelson (1996), nosotros contamos historias porque éste es nuestro modo de pensar acerca del mundo. En este sentido, el que tengamos una tendencia sistemática a organizar, comprender y utilizar nuestra experiencia de un modo narrativo, implica que este estilo discursivo puede servir como una forma de puente que facilita la construcción de significados. Según Bruner (1998) eso explica que los niños comprendan y produzcan historias antes de comprender su estructura lógica, como también, que sean capaces de

entender más fácilmente las proposiciones lógicas cuando forman parte de una historia que sirve de contexto⁹.

Según Bruner (1998), el ser humano es un fabricante de historias. Narramos para darle sentido a nuestras vidas, para comprender lo extraño de nuestra condición humana. La narrativa es la dialéctica entre lo que se esperaba y lo que sucedió, lo canónico y lo posible. Narrar una historia equivale a invitar a ver el mundo tal como se encarna en la historia y por eso, permite crear una comunidad de interpretación. Estos relatos se convierten en modelos para volver a describir el mundo.

La narrativa se define como un discurso con claro orden secuencial que conecta eventos de una forma significativa para una audiencia definida y así ofrece insights acerca del mundo y las experiencias de esas personas. Las narrativas se distinguen de otros discursos por tener tres elementos: a) son temporales ya que representan eventos como parte de una secuencia que tiene un comienzo, un intermedio y un final; b) son significativas, ya que van ordenando eventos en una secuencia temporal la cual se relaciona con una resolución o conclusión, lo que da cuenta de su dimensión temporal, c) son inherentemente sociales porque son producidas para audiencias específicas; consecuentemente son sólo significativas para esas audiencias (Hinchman & Hinchman, 1997).

Cuando se alude a un modo narrativo se quiere destacar una forma de comunicación cuyo propósito es el relatar una sucesión de hechos, cumplidos por uno o varios personajes en un tiempo y espacio determinado. Es un discurso temporalmente organizado, que presenta relaciones causales a través de episodios que son significativos. Es decir, no sólo implica la exposición de hechos o contenidos temáticos sino la contextualización de ellos. Su gramática de sentido común capta distinciones esenciales como: quién hizo qué a quién, con qué objetivo, con qué resultado, en qué situación, en qué sucesión temporal y con qué medios. Este estilo discursivo, permite tomar perspectivas, entender las acciones e intencionalidad de las personas, como también reflexionar sobre sí mismo (Bruner, 1998).

⁹ De un modo más general, se puede considerar esta secuencia temporal entre la producción y la comprensión de historias como un caso particular del modelo general del desarrollo propuesto por Vygotski (1934/1991), en el cual la ejecución competente de una acción psicológica determinada por parte del niño en la interacción con un adulto siempre precede a su completo control voluntario y consciente, todo esto en virtud del proceso de internalización.

La narrativa se basa en la preocupación por la condición humana: los relatos tienen desenlaces tristes, cómicos o absurdos. El relato debe constituirse de dos panoramas simultáneamente: a) el panorama de la acción (agente, intención o meta, situación, instrumento); b) el panorama de la conciencia (lo que sabe, piensan, sienten o dejan de pensar y sentir o saber los que intervienen en la acción). Ambos panoramas son distintos y esenciales (Ricoeur, 1990). Bruner (1998) enfatiza la idea que la modalidad narrativa se dirige al modo en que las cosas “podrían haber sido”, a diferencia de la modalidad paradigmática que se refiere al modo indicativo, donde se expresa la acción como un hecho. Para este autor, los elementos que conforman el relato narrativo logran *subjuntivizar la realidad*, lo que implica intercambiar posibilidades humanas y no certidumbres establecidas. Los tiempos del modo subjuntivo sirven para expresar una posibilidad o, de un modo general, para expresar la realidad emocional de manera subjetiva. Es por esto que expresa lo posible, lo probable, lo hipotético, lo deseado. De este modo la gran narración consiste, inevitablemente, en abordar conflictos humanos que resulten “accesibles” a los lectores. Pero, a la vez, los conflictos deben presentarse con la suficiente *subjuntividad* para que puedan ser reescritos por el lector, a fin de permitir el juego de su imaginación.

Para fundamentar el rol que los estilos de interacción narrativos tienen en la cognición, el aprendizaje y la memoria, se describirán a grandes rasgos dos hallazgos empíricos en dicha área. Uno de ellos es el de Engel (1986, citado en Nelson, 1993) quien al estudiar el recuerdo de los niños en función de su interacción verbal con sus respectivas madres, encontró que los niños tenían un mejor recuerdo cuando sus madres presentaban un discurso en que se construía, sobre el discurso del niño, una historia que enriquecía los aportes espontáneos del hijo. Tanto la calidad como la cantidad del recuerdo de los niños era mayor cuando los niños se enfrentaban a una interacción mediada por un discurso elaborativo (donde primaba la construcción de una narrativa, invitando a los niños a participar en ella), en comparación a un discurso pragmático (instrumental, focalizado en el qué o quién, más que en el cómo, cuándo, dónde y porqué).

La segunda investigación es la de Tessler & Nelson (1994), quienes estudiaron a niños de 4 años que asistían a una expedición para tomar fotografías con sus madres en un vecindario no familiar. Se dividió a las madres en dos grupos, de acuerdo a cómo ellas interactuaban con sus hijos en la lectura de un libro: a) *madres paradigmáticas*, que

nombraban y se focalizaban en características específicas de los objetos; b) *madres narrativas*, que incluían perspectivas del tiempo, intencionalidad, causalidad, y frecuentemente relataban lo que estaba a la vista de la experiencia del propio niño. El estilo de la madre tuvo un efecto consistente y significativo en el estilo de recuerdo del niño. Los hijos de madres narrativas recordaron de mejor manera las fotografías que tomaron y reportaron más acerca del evento. Para Nelson (1996) esto sugiere que el estilo narrativo de construcción de un evento es más efectivo en producir su memorización, que el estilo paradigmático.

De acuerdo a los antecedentes presentados, esta *dimensión narrativa-paradigmática* del discurso tiene repercusiones en el recuerdo y en la elaboración del conocimiento que llevan a cabo los niños que interactúan con adultos que están más cercanos o lejanos a uno de los polos de esta modalidad. Se esperaría que al interactuar verbalmente con un adulto narrativo, los niños recuerden de mejor forma ya que el discurso del adulto logra contextualizar la información que entrega. Pero al mismo tiempo, y debido a su propiedad subjuntiva, permite que el niño la interprete, signifique y la relacione con su experiencia de vida. De esta forma el conocimiento se ancla en su experiencia, resuena en ellos mismos, lo que favorece la evocación. Por el contrario, al interactuar con un adulto paradigmático, los niños recuerdan eventos concretos y particulares, pero su recuerdo carece de sentido personal y no existe una relación significativa entre eventos (Nelson, 1996).

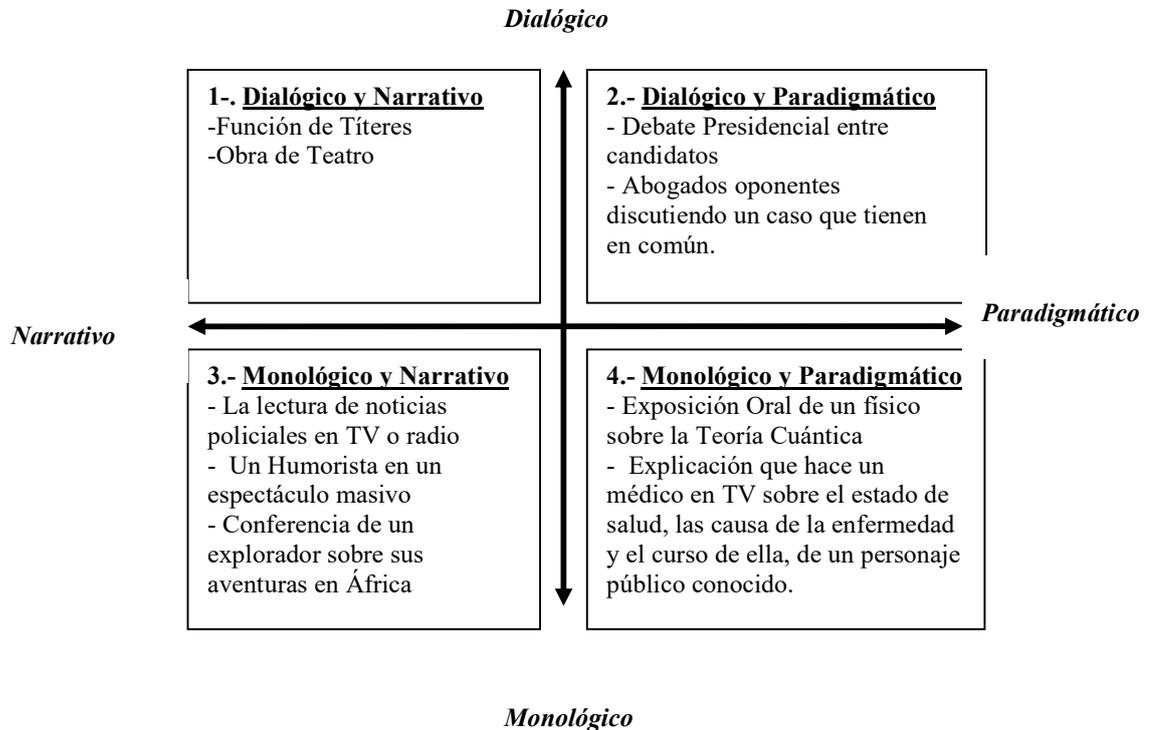
Para efectos de este estudio, se considerará que el discurso docente está cercano al polo *narrativo* de la dimensión narrativo-paradigmático cuando el docente muestra en su discurso instruccional aspectos dramáticos, es decir, relata un conjunto de hechos llevados a cabo por ciertos personajes a través de un lenguaje predominantemente descriptivo donde da cuenta de los pensamientos y sentimientos de los protagonistas, identificando la variedad de posibilidades que existen en la trama de la historia y su desenlace (distinguiéndolo de los acontecimientos propiamente tales). Su narración está organizada temporalmente como en los cuentos o las historietas, presenta relaciones causales a través de episodios que son significativos, contextualiza los hechos o contenidos temáticos, facilita que los alumnos vean el mundo desde la perspectiva del narrador que lo está contando y lo diferencien de la propia forma de verlo como espectador (en tercera persona). El discurso instruccional del profesor permite a los alumnos tomar perspectivas, entender el curso de las acciones y la

intencionalidad de las personas, así como también, reflexionar sobre sí mismos y lo que experimentan al conocer la historia. De alguna forma, resignifica y facilita la obtención de un sentido compartido de lo que se está enseñando.

En cambio, se considerará que el discurso docente está cercano al polo *paradigmático* de la dimensión narrativo-paradigmático cuando el docente muestra un discurso instruccional atemporal y carente de historicidad. Presenta, de manera abstracta y ajena a los alumnos, una serie de argumentos que presentan un orden lógico y derivan de la teoría. En su discurso no existen aspectos dramáticos que reúnan a los personajes ni se describe un desenlace que genere un cierre de lo que se está contando. No se conocen los pensamientos ni sentimientos de los protagonistas de la historia. Su lenguaje es coherente, muestra un orden lógico (de lo más general a lo más específico; o de lo más fácil a lo más complejo) y no presenta contradicción. El profesor pone énfasis en la justificación de sus argumentos; cada principio o axioma propuesto es debidamente fundamentado.

Una vez caracterizadas ambas dimensiones, surge la pregunta acerca de la relación entre ellas. Según la literatura revisada en las secciones anteriores, parece razonable suponer que, en principio, dichas dimensiones sean ortogonales. Del cruce de ambas surgirían cuatro posibles tipos de discursos instruccionales. Existirían docentes cuyo discurso al momento de enseñar sea 1) dialógico y narrativo, 2) dialógico y paradigmático, 3) monológico y narrativo, o finalmente 4) monológico y paradigmático. Un primer ejemplo de los cuatro tipos de discurso resultantes se presenta en la Figura 1, en la cual se incluye actividades discursivas de la vida cotidiana.

Figura 1.1 Tipos de Discurso



De acuerdo a lo revisado, resulta coherente hipotetizar que el aprendizaje de los alumnos será mayor si el discurso docente es altamente dialógico y narrativo, ya que un profesor altamente dialógico promovería un aprendizaje más activo, reflexivo y elaborado en sus estudiantes, en comparación al obtenido por profesores con menor nivel de dialogicidad. Asimismo, un profesor altamente narrativo favorecería un mejor recuerdo del contenido, en comparación a profesores que presentan en menor medida esta dimensión. Entonces, si un profesor presenta un discurso instruccional que posee un alto nivel en ambas características probablemente desarrollará un aprendizaje significativo y fácilmente accesible para sus estudiantes.

También es esperable que el aprendizaje de los alumnos sea mayor cuando el discurso instruccional es altamente dialógico (con independencia de si es narrativo o paradigmático) o altamente narrativo (con independencia de si es dialógico o monológico). Es decir, existen efectos principales de estas características del discurso docente sobre el

aprendizaje. Por el contrario, esperaríamos un aprendizaje menor en profesores cuya dialogicidad y narratividad se encuentren en un nivel bajo.

En la Figura 2, se muestran ejemplos ficticios de cada uno de los tipos de discursos antes mencionados en el contexto específico de la interacción comunicacional entre el docente y el alumno al momento de enseñar. Todos los ejemplos se han construido en la misma área temática, a saber la asignatura de Ciencias Sociales cuando se está enseñando/aprendiendo un contenido curricular como es el Descubrimiento de América.

Figura 1.2 Ejemplos de Tipos de Discurso

Dialogico y Narrativo

Dialogico y Paradigmático

P: La historia del Descubrimiento de América es la mejor de todas. El protagonista principal todos lo conocemos... un joven de 26 años, italiano, muy soñador y arriesgado... ¿A quién me estaré refiriendo?
 A1: Colón
 A2: Cristobal Colón
 P: Ahaá...su nombre era Cristóbal Colón. Colón era un joven muy valiente, ¡Imaginen el riesgo de Colón! Navegar más de 4.000 km, cuando en esa época sólo se navegaban menos de mil y se pensaba que la tierra era plana..
 A3: ¿Y la gente pensaba que se moría cuando llegaba al final?
 P: Claaaaro. Pensaban que era como esta mesa, empezaban aquí y terminaba en este borde, que veían como el horizonte. Entonces pensaban que si llegaban hasta acá, el mundo se acababa y se caían al vacío. ¿Qué entienden por “caer al vacío”?
 A3: qué no hay nada
 A4: sólo aire
 P: Claro es estar en la nada... como caer a un precipicio. Perfecto.
 A1: ¿Colón iba sólo?
 P.: ¿Qué creen ustedes? ¿Podrá Colón sólo llevar el barco, preocuparse del carbón, de la ruta, mirar el mapa... cocinarse, dormir, todo al mismo tiempo?
 AAA: Nooo. Necesitaba más gente
 P: Claro, necesitaba de más pesonas. A él se le ocurrió la idea, pero también convenció a mucha gente y logró ir muy acompañado, porque él explicaba que estaba seguro de encontrar nuevas tierras llenas de riquezas impensadas.... Viajó en tres carabelas, que bautizaron: La Pinta, la Niña y la Santa María. ¿Cómo se imaginan ustedes el viaje?
 A1: Entretenido!!!
 P: me imagino que en un principio sí, pero también fue largo...fueron 37 días de navegación. Pasaron frío, había mucho viento. ¿Qué habrán sentido?
 A2: Miedo... yo creo que debe haber llorado
 A5: noooo... si iban puros hombres
 P: Pero eso no implica que no pudieran sentir miedo porque no veían tierra, sólo agua... navegaron 37 días en que, a veces pensaron que estaban perdidos y no verían más a sus familias, además decepcionados... todas las personas lloran cuando sienten eso, hombres mujeres, niños, viejos... Pero una tarde, mientras todos estaban en el barco, alguien grito: “Tierra a la vista”...

P: El descubrimiento fue un acto de valentía que unió a dos mundos: Europa y el nuevo mundo que más tarde se llamó América. ... Cuando digo que es un acto de valentía, ¿a qué me refiero?
 A1: ser arriesgado
 A2: creer en uno y luchar por sus ideas
 P: Exacto! Arriesgar, luchar... ¿Y quién es el valiente?
 A3: ...el que tuvo la idea de descubrir América
 P: Claro y esa idea correspondía a Cristóbal Colón. El planteamiento de Colón era que la tierra era redonda, a pesar que se pensaba que la tierra era plana. La teoría de Colón era una innovación para esos tiempos. Cuando digo innovación, ¿qué significa?
 AAA:
 P: Por ejemplo, si digo que el microondas es una innovación en relación al horno común y corriente... ¿qué significa?
 A4: que es más moderno, nuevo...
 P: así es, en cierto sentido las ideas de Colón eran distintas a las de quienes lo rodeaban, era más moderno... Entonces, ya tenemos claro el primer punto: su valentía personal... Ahora, ¿cómo llevó a cabo esta idea?. Recurrió a distintas personas para buscar dinero ¿a quiénes?
 A1: a los empresarios
 P: Mmm... podríamos decir que los mayores empresarios de esos tiempos eran los reyes... y Colón acudió a la Reina y a los monjes. El segundo objetivo planificar el camino a seguir, la ruta, los días que se demoraría, ¿Qué más podría haber planificado?
 A2: mmm... pensar cuánta gente iba a necesitar que lo acompañara...
 A6: la cantidad de comida que iba a necesitar...
 P: Exacto, eso también lo tenía que planificar.

P: “La historia del Descubrimiento de América es la mejor de todas. El protagonista principal todos lo conocemos o hemos escuchado de él... un valiente joven de 26 años, italiano, nacido en Génova, pero que luego de casarse se fue a vivir a Portugal... su nombre era Cristóbal Colón.
 Colón era una persona muy soñadora y arriesgada. Eso no implicaba que no fuera estudioso y responsable. Sí, lo era. Cuando él tenía una idea la estudiaba en profundidad y luego buscaba la forma de implementarla. Podríamos decir que era un científico en potencia. Él tenía la idea de que la tierra era redonda, aunque todos los que lo rodeaban pensaban que la tierra era plana, como una mesa y que donde se veía el horizonte era el fin... como un barranco. Cristóbal se oponía a ello.
 Todos lo creían loco, lo molestaban en las calles, se reían de él. Pero Colón resistió, seguramente con mucha fuerza y dolor por la incredulidad de la gente... Para probar su idea, se le ocurrió navegar hacia el horizonte hasta encontrar nuevas tierras y terminar con la idea que la tierra se acababa. Su propuesta era navegar más de 4.000 km, cuando en esa época sólo se navegaban mil. Un riesgo... sin duda, un gran riesgo. Colón sintió temor, pero eso no le impidió seguir con su plan y entusiasmar gente para acompañarlo. Él les contaba que esperaba encontrar nuevas tierras llenas de riquezas inimaginadas...
 Trató de buscar dinero para llevar a cabo su idea, incluso recurrió a los Reyes, pero se le negaron los recursos. Muy pocos creían en su Proyecto.. En ese momento, sólo algunos monjes lo ayudaron con lo mínimo. Sólo con su esperanza y convicción, y luego de convencer a otros partió con su viaje. Desde el Puerto de Palos partieron tres carabelas, que bautizaron: La Pinta, la Niña y la Santa María. Fueron 37 días de angustiosa navegación. Pasaron frío, había mucho viento... miedo, porque no veían tierra... sólo agua....a veces pensaron que estaban perdidos, que no verían más a sus familias, además estaban decepcionados... Hasta que alguien de la Tripulación gritó: Tierra a la vista...”

P:
 “El descubrimiento de América ocurrió en 1492. La hipótesis de Cristóbal Colón era que la tierra era redonda y quería comprobarla llegando a un nuevo continente.
 Colón elaboró un itinerario del viaje y lo que éste requería. Buscó los recursos que necesitaba. Recurrió a los Reyes y a los Monjes de la época, quienes lo ayudaron económicamente.
 El 3 de Agosto partió la travesía en tres barcos, que llamó La Pinta, La Niña y la Santa María. Llegó a nuevas tierras después de un mes.”

Monológico y Narrativo

Monológico y Paradigmático

Aspectos metodológicos relevantes para el estudio del estilo de intercambio comunicativo del profesor con sus alumnos al momento de enseñar

El estudio de la dialogicidad instruccional: ¿qué observar y medir?

Cuando interesa investigar la interacción verbal del profesor con los alumnos en el aula es relevante considerar la elaboración de un modelo empírico que permita estudiar esta interactividad. Por estos motivos, resulta de interés revisar algunas de las consideraciones que han entregado diferentes investigadores para trabajar con este tema.

Colomina, Onrubia y Rochera (2001) plantean la necesidad de explicitar la unidad de análisis que interesa estudiar, ya que es lo que orienta la observación, el registro, el análisis y la interpretación de los episodios de interacción. Esta elección debe estar orientada por los tres aspectos señalados anteriormente. Ellos optan por denominar la unidad de análisis “secuencia didáctica”, aludiendo a la importancia temporal en el estudio de la interactividad. La segunda decisión se refiere a distinguir los niveles de análisis. Ellos señalan un *primer nivel* centrado en la articulación de las actuaciones del profesor y de los alumnos en torno a una tarea o contenido y su evolución en el transcurso de la secuencia didáctica, es decir, es una descripción de la organización de la actividad conjunta que está regida por normas que delimitan una determinada estructura de participación. El *segundo nivel* de análisis, más fino que el anterior e imbricado en él, tiene que ver con los significados que los participantes negocian gracias a la actividad discursiva. Se analizan los mensajes, es decir, las expresiones mínimas con significado.

Por otra parte, anteriormente ya se presentó el modelo de la interacción didáctica propuesto por Sinclair y Coulthard (1975) quienes plantean el estudio de la transacción, el intercambio y los actos de habla, insistiendo en el intercambio como la unidad principal del diálogo. Como ya se dijo, para estos autores, los *intercambios* están compuestos, como mínimo, por una intervención que cumple la función ilocutoria de iniciar y que se relaciona con una segunda, cuya función ilocutoria es reaccionar a la primera. Es posible distinguir dos tipos de intercambios: los confirmatorios y los reparadores. Los *intercambios confirmatorios* confirman la relación entre los interlocutores y se componen, por lo menos, de dos intervenciones complementarias. Los *intercambios reparadores* permiten neutralizar

el potencial quiebre comunicativo. Esto requiere de una estructura tripartita: una primera intervención de función ilocutoria inicial (I), una segunda intervención ilocutoria reactiva de respuesta (R) y una tercera intervención con función ilocutoria reactiva de evaluación o feedback (rt).

Otro concepto que se usa a menudo en el análisis de conversaciones es el de *evento*. Para Bloome, Carter, Christian, Otto & Shurt-Fain (2005), este concepto requiere revisión ya que no siempre es usado de la misma forma. El evento a veces es entendido como la unidad focal en los análisis del discurso, pero también es un constructo teórico. Para el autor, es un heurístico que permite preguntarnos acerca de cómo las personas hacen sentido de cómo actúan y reaccionan unas a otras. También lo define como una limitada serie de acciones y reacciones que la gente hace en respuesta al otro en una interacción cara a cara.

A continuación se presentan otras formas de análisis de la interacción entre profesores y alumnos en una situación de enseñanza-aprendizaje que implican procesos de diálogo para la negociación de significados. Cada uno de ellos presenta aspectos que son interesantes de considerar en esta investigación.

Un modelo de análisis de información empírica relacionada con estos procesos de interacción del profesor con estudiantes de educación parvularia y básica se presenta en la investigación de Rosemberg y Borzone (2004). El estudio realizó un análisis comparativo de los patrones de interacción en la escuela infantil y en la escuela primaria. Estas autoras desarrollaron un sistema que articula dimensiones y categorías interactivas y lingüísticas para el análisis de los intercambios comunicativos en una situación de enseñanza-aprendizaje. Se estudiaron tres temas: a) ¿Quién habla en el aula?; b) El papel de las maestras en la interacción; c) El papel de los niños en la interacción. En el primer tema, *referido a quién habla en el aula*, se describió la distribución de los turnos de habla entre la maestra y los niños, y para ello se utilizó como medida el porcentaje de turnos de intervención correspondientes a cada uno de ellos. En el segundo tema, *referido al rol de las maestras*, se consideraron tres dimensiones de análisis: 1) la contribución de las maestras a la generación de un determinado patrón de interacción, 2) la función del intercambio comunicativo, 3) tipo de información que transmiten. El tercer tema, *referido al rol de los alumnos en la interacción*, también consideró tres dimensiones: a) a quién se dirigían las intervenciones (a la maestra u otro niño o niña), b) cómo contribuían los niños

al patrón de interacción (porcentaje de respuestas y porcentaje de iniciaciones), c) para qué los niños participen del intercambio comunicativo (informar, dirigir o elicitar). El análisis de datos que llevan a cabo las investigadoras es de carácter cuantitativo, indicando el número de intervenciones que llevan a cabo la maestra y los alumnos, tanto en el inicio como en el desarrollo de la comunicación, y la identificación de los actos de habla a partir del los intercambios comunicativos de las maestras y sus alumnos.

Villalta (2000) estudió cómo las prácticas docentes expresan la cultura de la institución escolar a través de la estructura comunicativa que se pone de manifiesto en las interacciones didácticas del profesor con sus alumnos. Se trabaja bajo un concepto de *interacción* entendido como una estructura de construcción y negociación social del profesor y los alumnos, y se define la *didáctica* como una actividad intencional crítico-reflexiva de la práctica educativa. Este autor abordó la interacción didáctica de la sala de clases teórica y metodológicamente desde dos propuestas: a) la etnografía de la comunicación y b) el análisis de la conversación. A través de la *etnografía* y el método de observación no participante, se preocupó del significado social y contextual del habla que los interlocutores articulan de acuerdo a normas específicas para cada situación. Para el *análisis conversacional* utilizó el modelo de Sinclair y Coulthard (1975), estableciendo diferencias entre: a) *estructuras dialogales de conversación* (interacción, transacción e intercambio) y b) *estructuras monogales de conversación* (intervención y actos de habla). Este autor clasificó las estructuras comunicativas presentes en las interacciones didácticas de los profesores con alumnos de enseñanza media en: 1) intercambios simples, basado en la estructura tripartita básica (Inicio, Respuesta y Evaluación), 2) intercambios complejos compuestos por más de tres intervenciones y 3) intercambios truncos que corresponden a inicios que no tienen consecuencias ilocutorias. Para el análisis de datos utilizó la metodología cualitativa a través del análisis del discurso de tipo dialógico y pragmático. Se construyó un modelo jerárquico y secuencial de análisis que consideró los siguientes niveles: intercambios, intervenciones y actos de habla.

En la línea del estudio anterior, Forero-Sáenz (2008), realizó un estudio etnográfico donde analizó el discurso que circula en el aula en clases de matemáticas. En la clase se encontraron siete categorías para la clasificación del tipo de preguntas según la priorización de su aspecto didáctico: a) preguntas para solicitar información, b) para invitar a la

participación, c) para explicitar procedimientos y razonamientos, d) para verificar o constatar entendimiento, e) preguntas anticipatorias, e) para invitar a la reflexión y a la conversación, y finalmente, f) preguntas para posibilitar la contrastación, duda y argumentación.

Ya se dijo anteriormente que Wells (1999) plantea que la interacción profesor-alumno no tiene que ser tan restrictiva a la forma del diálogo triárquico (Inicio, Respuesta y Evaluación) ya que esto depende mucho de la cualidad de la iniciación llevada a cabo por el profesor. Complementando esta idea, Van Zee y Minstrell (1997) señalan que analizar la secuencia *profesor-alumno-profesor* dirige la atención en los pasos de cómo el docente se mueve a través de ideas asociadas al tema; en cambio, si se cambia la unidad de análisis a la secuencia *estudiante-profesor-estudiante*, esto da luces de cómo la pregunta del docente influye en el pensamiento posterior del estudiante.

Por otra parte, Howard (2002) plantea una discusión acerca de cómo son los intercambios que ocurren en las interacciones entre profesores y alumnos, y cómo estos intercambios definen el discurso del aula. Este autor también utiliza el modelo de Sinclair y Coulthard (1975), pero incorpora en su análisis algunos componentes del intercambio que describe como: rituales de acceso, argumentación, reformulación y negociación. Los *rituales de acceso* son exhibiciones típicas que en el ámbito educativo son el dar o pedir la palabra, “pasar lista”, como también el saludo y la despedida. En la *argumentación* se reúnen los fenómenos de cierre y expansión de los intercambios. Su función es estructurante ya que busca darle completud al intercambio al llegar a un acuerdo. Las *reformulaciones* permiten la recuperación explícita de una misma estructura de enunciado como la paráfrasis, la definición, la corrección y la repetición. Son a la vez repeticiones parciales y recuperaciones modificadas que tienen valor de evocación e invención. Finalmente, la *negociación* no sólo permite llegar a un acuerdo sino que permite los reajustes dialogales constantes y necesarios para la continuación y cierre del intercambio.

Considerando que la presente investigación se planteó estudiar cómo el estilo de intercambio comunicativo entre el profesor y sus alumnos influye en las características de la construcción del conocimiento que logran los estudiantes, interesaba establecer una diferencia entre dos estilos de interacción verbal docente: uno altamente dialógico y otro de muy baja dialogicidad. Se utilizó como unidad de análisis la secuencia didáctica, es decir,

los episodios de intercambio comunicativo descritos por Sinclair y Coulthard (1975). Específicamente, se profundizó en los episodios que presentan intercambios de contenido académico y de información descritos por Villalta (2000), para evaluar los componentes de argumentación, reformulación y negociación presentes (o ausentes) en el intercambio, de acuerdo a la clasificación de Howard (2002). A este respecto, los profesores dialógicos serán aquellos que presentan un alto porcentaje de dialogicidad en sus clases, considerando que éstos diálogos tengan la cualidad de promover la construcción de conocimiento a través de estrategias de argumentación, negociación y reformulación. No se considerará a un profesor con alta dialogicidad si sus diálogos predominantemente favorecen la recitación, completación o memorización de contenidos, ya que se asume que esos diálogos son, en final de cuentas, monológicos y no favorecen la co-construcción del conocimiento. Asimismo, interesa estudiar el número de diálogos simples y complejos que caracterizan la dialogicidad de un profesor, como también, las características instruccionales e intersubjetivas de su dialogicidad (cf. Tharp y Gallimore, 1991).

La determinación y caracterización de los estilos de intercambio dialógico y monológico se realizó a través de la observación de filmaciones de profesores utilizando pautas de observación que permiten identificar diálogos constructivos presentes en el discurso docente. A mayor número de diálogos constructores de conocimiento mayor dialogicidad instruccional, a menor número de diálogos constructivos menor dialogicidad instruccional por tanto está más cerca del polo monológico.

El estudio de la narratividad: ¿qué observar y medir?

En palabras simples, narrar es contar una historia que tiene un carácter dramático es decir, tiene personajes, acción y un desenlace. Es un relato de un conjunto de hechos llevados a cabo por ciertos personajes y que son presentados a través de un lenguaje predominantemente descriptivo donde se da cuenta de los pensamientos y sentimientos de los protagonistas (Bruner, 1998).

El relato se organiza temporalmente (como las historias), presenta relaciones causales a través de episodios que son significativos, contextualiza los hechos y se ve el mundo desde la perspectiva del narrador que lo está contando. Implica ejemplificar a través

de alguna situación, anécdota, historia, chiste o recuerdo algún contenido, que en este caso es curricular. Necesariamente, el ejemplo contextualiza, entrega un sentido sobre lo que se está explicando. Si fuésemos estrictos, un relato narrativo debiera contener 5 elementos constituyentes: descripción, subjuntividad, acción, orientación temporal y causalidad subjetiva. A continuación, se describirán los elementos que según Bruner (1998) son componentes de una narración:

a.- **Descripción.** Se describe el contexto en que ocurren los acontecimientos con el fin de situar a los alumnos en el *cuándo* y *dónde* de la situación narrada. El profesor describe la situación (social y ambiental) para entregar un contexto de los hechos que relata. La descripción principalmente incluye la caracterización de las personas involucradas en el relato y el lugar (o situación) en que ocurre lo que se está contando.

b.- **Subjuntividad.** Se refiere a la expresión de la realidad de manera *subjetiva* y *subjuntiva*. Es decir, tiene que ver, por un lado, con el relato de los conflictos humanos y el mundo interno de los personajes (lo que saben, piensan, sienten o dejan de pensar y sentir); y por el otro, con el relato de lo que podría ser (lo posible, lo hipotético, lo deseado). Éste es uno de los aspectos esenciales de la narración.

c.- **Acciones.** Se refiere al relato de las acciones que llevan a cabo los personajes, sus metas y motivaciones. El aspecto dramático de la historia. Éste es uno de los aspectos esenciales de la narración.

d.- **Orientación temporal.** Se refiere al ordenamiento temporal de los acontecimientos que narra. Permite captar el sentido de quién hizo qué a quién, con qué objetivo, con qué resultado, en qué sucesión temporal. El profesor tiene un discurso pedagógico que muestra una secuencia que permite que el alumno comprenda cierto orden en los acontecimientos que relata. El discurso del profesor se asemeja al de quien cuenta una historia. Utiliza auxiliares como: “En un principio”, “Así”, “entonces”, “luego”, “finalmente”.

e.- **Causalidad subjetiva.** Relación entre los acontecimientos relatados, enfatizando el cómo y porqué de los hechos que narra. No se circunscribe a la causalidad lógica sino a una relación particular entre los hechos. Utiliza palabras como: “Esto lleva a”, “el efecto de”, “como consecuencia”. El profesor configura un fenómeno o un patrón que orienta una

predicción, utilizando frases como: “De esto se pudiera pensar que...”, “Ante estos acontecimientos se ve que...”

La determinación y caracterización de los estilos narrativos se realizó a través de la observación de filmaciones de profesores utilizando pautas de observación que permiten identificar relatos narrativos presentes en el discurso docente. A mayor número de relatos narrativos mayor narratividad, a menor número de narraciones menor narratividad por lo tanto está más cerca del polo paradigmático.

Para estimar la narratividad de un profesor, es necesario primeramente registrar todos los momentos en que existe un discurso conexo del profesor, que se refiere a una exposición ininterrumpida (o continua) de éste. Este discurso conexo ocurre principalmente cuando el docente explica materia, enseña contenidos, cuenta una historia o anécdota, da un ejemplo, etc. Lo importante es que no conversa o dialoga con los alumnos ni lee textos; es más bien un monólogo del profesor. De esta forma, interesa identificar la existencia de relatos narrativos (N) presentes en el discurso conexo del profesor, diferenciándolos así de los no narrativos (NN). Así, es posible determinar el porcentaje (en términos de tiempo) de narración del profesor en cada clase. Además, como no todos los relatos narrativos tienen los cinco elementos antes descritos (ya que éstos pueden tener distinta calidad), para este estudio se diferenció entre los simples (que tienen sólo 2 de ellos, principalmente los elementos: acción y subjuntividad)) y los complejos (que tienen más de 3 elementos).

Método de Análisis de Intercambios Comunicativos

La mayor parte de las investigaciones sobre discurso docente llevan a cabo sus estudios utilizando la metodología cualitativa de investigación (cf. Hogan et al., 2000), en particular empleando la teoría fundamentada en la que la construcción de la teoría está basada en los datos empíricos que la sustentan, siguiendo un procedimiento de análisis inductivo. A través de la codificación abierta y axial, se analizan los fenómenos y se intenta identificar sus dimensiones, consecuencias y las relaciones entre ellos. Los códigos no sólo establecen relaciones entre datos y conceptos, también pueden comenzar a dar cuenta de propiedades dentro de categorías y establecer vínculos más generales entre conceptos. Una

vez que las categorías y las propiedades son seleccionadas, segmentadas y codificadas, es necesario trascender el dato fáctico y analizar las categorías y sus propiedades para la generación de conceptos (Glaser & Strauss, 1967).

Otras investigaciones también cualitativas realizan análisis de discurso de tipo dialógico y pragmático utilizando el modelo jerárquico del intercambio comunicativo propuesto por Sinclair y Coulthard (1975), analizando las intervenciones y actos del habla (Cruz et al., 2001; Villalta, 2000). Un tercer tipo de investigaciones utilizan la metodología cuantitativa de investigación, ya sea a través de un diseño experimental donde se analiza el aprendizaje de los alumnos en distintas condiciones de enseñanza (Saunders & Goldenberg, 1999), o comparando el número de intervenciones de los alumnos a partir de su interacción con distintas maestras que representan diferentes estilos de intercambio comunicativo (Rosemberg & Borzone, 2004).

Utilizando un diseño cuasi-experimental, en la presente investigación interesa comparar el aprendizaje logrado por los alumnos (a través de mediciones pre y post test) al interactuar con profesores que simbolizan un tipo de discurso docente medido a priori; sin estar los alumnos distribuidos al azar en esas condiciones. La selección de los profesores se realizó a través de la filmación y observación de clases mediante una pauta de observación predeterminada que permitía estimar el porcentaje de dialogicidad y narratividad presente en el discurso instruccional del profesor en relación a la duración de las clases. Las pautas de observación utilizadas para la selección de ellos fueron creadas a partir de la teoría, la observación de clases y la opinión de expertos, lo que hace que los procesos de selección y evaluación de la muestra tengan mayor validez ecológica.

La utilización de filmaciones de clases permitió contar con *datos de proceso*, útiles en cualquier investigación sobre proceso de enseñanza- aprendizaje (Stigler, González, Kawanke, Knoll & Serrano, 1997), pero más aún cuando interesa estudiar características del discurso instruccional docente que sólo son posibles de analizar en el momento en éste aparece y se desarrolla. Los datos que provienen de filmaciones pueden ser trabajados tanto a través de análisis cualitativos como cuantitativos. En este caso, se utilizó una modalidad predominantemente cuantitativa debido a que el interés era clasificar a un grupo de profesores en categorías definidas y caracterizadas de antemano, la observación de los videos permitía ir detectando tipos de intercambio comunicativo congruentes con una u otra

condición, y por lo tanto establecer un patrón discursivo a través de tres mediciones para cada docente en distintos momentos educativos. Asimismo, como la variable a investigar era el aprendizaje de los alumnos en las distintas condiciones de discurso pedagógico, se utilizó un análisis cuantitativo que medía el cambio a nivel de aprendizaje al finalizar el proceso de instrucción en una unidad curricular.

No obstante lo anterior, como se dispone de las filmaciones de las clases de los docentes, se hace posible transcribir el lenguaje del profesor y sus alumnos durante ella, lo que permite realizar análisis más sofisticados y complejos acerca del proceso discursivo y sus consecuencias (Stigler et al, 1997), lo que refina el análisis y la explicación de los resultados. La integración del análisis cuantitativo y cualitativo al interpretar los datos y discutir los resultados permite abordar el fenómeno de estudio de manera más enriquecida y holista, y no quedarnos sólo con una mirada cuantificadora de ellos.

Operacionalización de las variables del estudio

a) Dialogicidad. Los docentes altamente dialógicos son aquellos que al momento de enseñar interactúan verbalmente con los alumnos, favoreciendo la participación de ellos y la discusión del contenido. En el discurso de estos profesores predomina el diálogo pedagógico ya que el docente ocupa distintas técnicas que cumplen un papel de andamiaje como, por ejemplo, relacionar la nueva información con lo que los alumnos ya conocen, repetir o parafrasear el discurso de los estudiantes, retomar los comentarios de los alumnos para hacer una síntesis de ellos, promover el relato grupal. Además, comentan y discuten los argumentos de los estudiantes, manteniendo una conversación interactiva con ellos, haciendo preguntas abiertas que eliciten la reflexión por parte de los estudiantes. A nivel operacional, un profesor será considerado como altamente dialógico mientras mayor sea el número de segundos que ocupa en diálogos que construyen conocimiento (a través de la apelación a la negociación, reformulación o argumentación de sus alumnos) desarrollados durante las clases realizadas.

b) Narratividad. Un profesor narrativo se caracteriza porque durante sus clases utiliza un discurso que se caracteriza por su dramaticidad e historicidad. De esta forma puede relatar un conjunto de hechos llevados a cabo por ciertos personajes a través de un lenguaje predominantemente descriptivo donde da cuenta de los pensamientos y sentimientos de los protagonistas, identificando la variedad de posibilidades que existen en la trama de la historia y su desenlace (distinguiéndolo de los acontecimientos propiamente tales). Su narración está organizada temporalmente como en los cuentos o las historias, presenta relaciones causales a través de episodios que son significativos, contextualiza los hechos o contenidos temáticos, facilita que los alumnos vean el mundo desde la perspectiva del narrador que lo está contando y lo diferencien de la propia forma de verlo como espectador (en tercera persona). A nivel operacional, un profesor será considerado como altamente narrativo mientras mayor sea el número de segundos que destina a realizar relatos narrativos expuestos durante las clases realizadas.

c) Aprendizaje. El aprendizaje se entiende como la apropiación y comprensión significativa de los contenidos enseñados por el docente, lo que se observa a través de la organización y complejidad conceptual que el alumno ha logrado y su capacidad de transferir los contenidos aprendidos en la realización de otra tarea. El aprendizaje de los alumnos fue observado a través de una medida de cambio utilizando la aplicación de una misma prueba de aprendizaje en la versión pre y post test, luego de que todos los alumnos fueran sometidos a la enseñanza de una misma unidad curricular durante un periodo equivalente de tiempo. El aprendizaje se evaluó a partir del cambio en el desempeño en una **prueba total** que medía el aprendizaje de la unidad curricular llamada “Ensayos y otros Textos Literarios” que se enseña durante el segundo semestre de 4º medio en la asignatura de Lenguaje y Comunicación. A nivel operacional, se consideró que un alumno lograba un mejor aprendizaje mientras mayor era su puntaje en el post test, según su diferencia con el pretest.

V.- Objetivos e Hipótesis del Estudio

Objetivo General

Comparar el aprendizaje obtenido por los estudiantes cuyos profesores presentan prácticas pedagógicas con alta dialogicidad y/o narratividad en relación a los alumnos que interactúan con docentes con baja dialogicidad y/o narratividad.

Objetivos Específicos

1.1.- Analizar el nivel de aprendizaje obtenido por alumnos cuyos profesores presentan un estilo de intercambio comunicativo altamente dialógico y narrativo.

1.2.- Analizar el aprendizaje obtenido por alumnos cuyos profesores presentan un estilo de intercambio comunicativo altamente dialógico y con baja narratividad.

1.3.- Analizar el aprendizaje obtenido por los alumnos cuyos profesores presentan un estilo de intercambio comunicativo altamente narrativo y con baja dialogicidad.

1.4.- Analizar el aprendizaje obtenido por alumnos cuyos profesores presentan un estilo de intercambio comunicativo con baja dialogicidad y narratividad.

1.5.- Comparar el aprendizaje obtenido por estudiantes cuyos profesores utilizan estilos que difieren en su nivel de dialogicidad y/o narratividad.

Hipótesis

Hipótesis General

Los estudiantes cuyos profesores presentan prácticas discursivas con alta dialogicidad y alta narratividad obtienen un mayor aprendizaje en comparación al logrado por los alumnos que interactúan con docentes de bajo desempeño en ambas variables y los que interactúan con profesores que presentan alto desempeño en sólo una de las variables.

Hipótesis Específicas

- 1.- El aprendizaje es mayor en alumnos cuyos profesores presentan un estilo de intercambio comunicativo altamente dialógico y narrativo, en comparación con todos los otros grupos.
- 2.- El aprendizaje es mayor en los alumnos cuyos profesores presentan un estilo de intercambio comunicativo altamente dialógico y con baja narratividad en comparación al logrado por los alumnos de los profesores con bajo nivel en ambas dimensiones.
- 3.- El aprendizaje es mayor en los alumnos cuyos profesores presentan un estilo de intercambio comunicativo de alta narratividad y baja dilogicidad en comparación con el obtenido por los alumnos de profesores con bajo nivel en ambas dimensiones.
- 4.- El aprendizaje es mayor en alumnos cuyos profesores presentan un estilo de intercambio comunicativo altamente dialógico y con baja narratividad en comparación al logrado por los alumnos de los profesores con alta narratividad y baja dialogicidad.

VI.- Método

Procedimiento de Selección de los Profesores

Para la selección de los docentes se contactó al Programa de Acreditación Docente (AEP) solicitando autorización para observar los videos de clases de todos los profesores acreditados en su excelencia pedagógica en Lenguaje y Comunicación de enseñanza media. Esta decisión se tomó con el objetivo que las diferencias en el aprendizaje logrado por los alumnos de los distintos profesores que conformaban la muestra del estudio no fuera interferido por la calidad docente sino dependiera de las variables del discurso instruccional docente en estudio. De esta manera, todos los profesores escogidos aseguraban su calidad docente porque estaban acreditados en su excelencia pedagógica.

Hasta inicios del año 2006 este número de profesores ascendía a 38. Para la selección de la muestra, se observó filmaciones de 45 minutos de clases de cada uno de los 38 docentes y cada video fue codificado en función de 2 pautas, una referida a la dialogicidad instruccional y otra referida a la narratividad docente al momento de enseñar. Luego de la etapa de revisión, se codificaron los videos, registrándose para cada una de las filmaciones una serie de datos que permitían el análisis e interpretación de las dimensiones del discurso docente. Los indicadores analizados fueron:

- a) **Tiempo de enseñanza “desde el profesor”**, es decir, en una clase de 45 minutos, cuánto tiempo (en segundos) destinó el profesor a enseñar un tema sin utilizar actividades de trabajo grupal, pasar lista, dar información extra-curricular o ser interrumpido por agentes extra-clase. Es decir, interesaba el tiempo total que el profesor destinaba a enseñar un contenido curricular de aprendizaje, durante la hora de clases, donde el propio docente era el único responsable (individual) de enseñar y lograr que los alumnos aprendieran ese contenido.
- b) **Tiempo de Narración**, es decir, en una clase de 45 minutos, cuánto tiempo (en segundos) destinó el profesor a narrar relatos que tienen un carácter dramático y/o histórico, es decir, que contaran con personajes, acción y desenlace, como una forma de facilitar la comprensión y aprendizaje de sus alumnos. Implicaba

ejemplificar a través de alguna situación, anécdota, historia, chiste o recuerdo algún contenido, que en este caso es curricular. Necesariamente, el ejemplo contextualiza, entrega un sentido sobre lo que se está explicando.

c) **Porcentaje de Narración**, se refiere a la relación entre tiempo narrado y tiempo de enseñanza “desde el profesor” (los puntos B y A anteriores). Es decir, el porcentaje del tiempo destinado a enseñar el contenido curricular a través de relatos narrativos del profesor. Para calcular este tiempo se divide el tiempo total (en segundos) de narraciones durante esa clase por el tiempo total (en segundos) de enseñanza “desde el profesor”.

d) **Tiempo de Diálogo**, es decir, en una clase de 45 minutos, cuánto tiempo (en segundos) destinó el profesor a conversar sobre un contenido curricular con 1 ó más alumnos. El diálogo es un tipo de *intercambio comunicativo* que está constituido al menos por tres *intervenciones* que cumplen la función de inicio-respuesta-comentario. Cuando se habla de intervención se refiere a lo que dice cada uno de los que participan en la conversación. En esta investigación, sólo se consideraron los diálogos compuestos por tres o más intervenciones. No se rescataron intercambios comunicativos de dos intervenciones.

e) **Porcentaje de Diálogo Total**, se refiere a la relación entre el tiempo utilizado en diálogo entre el profesor y los alumnos y el tiempo de enseñanza “desde el profesor” (puntos D y A). Es decir, el porcentaje del tiempo destinado a enseñar el contenido curricular a través de diálogos del profesor con sus alumnos. Para calcular este tiempo se divide el tiempo total (en segundos) de diálogos que se generan durante esa clase por el tiempo total (en segundos) de enseñanza “desde el profesor”.

f) **Porcentaje de Diálogo Constructivo**, se refiere a la relación entre tiempo utilizado en diálogo que facilita la construcción de conocimiento y tiempo de enseñanza “desde el profesor”. Un diálogo que promueve la construcción de conocimiento implica que a través de la comunicación con el profesor, los alumnos negocian significados, reformulan, argumentan, logran una comprensión nueva y mayor del tema o amplían sus producciones lingüísticas. Es decir, el porcentaje del tiempo destinado a enseñar el contenido a través de diálogos que construyen

conocimiento. Este es el tipo de diálogo que interesa en este estudio ya que es el que promovería aprendizajes significativos. Para calcular este tiempo, se divide el tiempo total (en segundos) de “diálogos constructivo” que se generan durante esa clase por el tiempo total (en segundos) de enseñanza “desde el profesor”.

g) **Porcentaje de Diálogo No Constructivo**, es decir, la relación entre tiempo utilizado en diálogo que no construye conocimiento y tiempo de enseñanza “desde el profesor”. Un diálogo que no construye conocimiento implica que a través de la comunicación con el profesor, los alumnos recitan, repiten y/o completan frases iniciadas por éste. También se considera que el diálogo no es constructivo cuando la intervención del profesor no aporta algo adicional a la respuesta del alumno, no retoma el tema ni parafrasea el aporte del alumno. Por ejemplo, cuando ante la respuesta del alumno el profesor dice: “bien”, “sigamos”, “alguna otra pregunta?”. Para calcular este tiempo, se divide el tiempo total (en segundos) de “diálogos que no construyen conocimiento” que se generan durante esa clase por el tiempo total (en segundos) de enseñanza “desde el profesor”.

Se confeccionó una lista con los puntajes de cada video en cada uno de los indicadores antes señalados. Además, se crearon dos tablas con datos descriptivos respecto a la distribución de la muestra en las dimensiones narrativa y dialógica. Se consideró el porcentaje de narratividad y dialogicidad del discurso instruccional del profesor al enseñar contenido curricular. A continuación se presentan estas tablas:

Tabla 1.1: Porcentaje de Narratividad

N Validos	38
Promedio	6,52
Mediana	3,85
Puntaje Mínimo	,00
Puntaje Máximo	30,34

Tabla 1.2: Porcentaje Diálogo Constructivo

N Validos	38
Promedio	20,35
Mediana	20,40
Puntaje Mínimo	,00
Puntaje Máximo	55,13

Tabla 1.3: Nivel de Dialogicidad y Narratividad del discurso pedagógico en los 38 Profesores Acreditados en lenguaje y Comunicación de Enseñanza Media el año 2006 en nuestro país.

	Tpo Clase desde el profesor (en seg)	Tiempo Narración (en seg)	% Narración	Tpo. Dialogo (en seg)	% Diálogo Total	% Dialogo Constructivo	% Dialogo No Constructivo
1	1530	168	10.90%	368	24.05%	17.18%	6.79%
2	2166	493	22.76%	629	29.03%	10.24%	18.8%
3	1260	133	10.55%	158	12.53%	0%	12.53%
4	2540	0	0%	1611	63.42%	26.69%	36.73%
5	1212	138	11.38%	487	40.18%	31.06%	9.1%
6	1065	107	10.04%	454	42.6%	15.3%	27.3%
7	2145	651	30.34%	756	35.24%	25.50%	9.74%
8	1971	178	9.03%	495	25.11%	8.37%	16.74%
9	1786	217	12.15%	689	38.57%	1.84%	36.84%
10	1800	43	2.38%	893	45.72%	34.5%	11.22%
11	610	0	0%	218	35.73%	20%	15.73%
12	995	0	0%	418	42.01%	37.38%	4.6%
13	1235	170	13.76%	343	27.77%	22.9%	4.7%
14	1128	0	0%	120	10.63%	0%	10.63%
15	1560	65	4.1%	309	19.80%	17.37%	2.43%
16	859	184	21.42%	0	0%	0%	0%
17	1372	149	10.86%	583	42.49%	9.3%	33.16%
18	690	0	0%	387	56%	24.63%	21.44%
19	1008	0	0%	370	36.70%	0%	36.70%
20	1511	194	12.83%	260	17.20%	0%	17.20%
21	1500	0	0%	863	57.53%	33.8%	23.73%
22	1440	52	3.6%	757	52.56%	52.56%	0%
23	1800	0	0%	410	22.77%	22.77%	0%
24	1620	0	0%	245	15.12%	6.79%	8.33%
25	1850	236	12.75%	1200	64.86%	55.08%	9.72%
26	1635	0	0%	671	41%	31.8%	9.1%
27	2430	106	4.3%	745	30.6%	25.3%	5.3%
28	2047	210	10.2%	746	36.4%	20.81%	15.58%
29	1288	178	13.8%	826	64.1%	24.53%	39.5%
30	2280	40	1.75%	1704	74.7%	54.73%	20%
31	725	0	0%	139	19.1%	9.10%	10%
32	1860	0	0%	895	48.1%	35.86%	12.15%
33	1688	19	1.12%	325	19.25%	13.27%	5.98%
34	1620	129	7.96%	322	19.8%	0%	19.8%
35	2040	50	2.45%	391	19.16%	19.16%	0%
36	1223	41	3.35%	603	49.30%	25.34%	23.95%
37	2040	85	4.16%	455	22.3%	4.9%	17.4%
38	1319	0	0%	337	25.5%	25.5%	0%

Una vez calculados el de dialogicidad y narratividad en los 38 profesores, se solicitó a 6 jueces escoger 20 docentes (de los 38) que pudieran ser clasificados en 4 grupos distintos (A, B, C y D, respectivamente):

- Grupo A= Altamente Dialógicos y Altamente Narrativos
- Grupo B= Predominantemente Dialógicos (con baja narratividad)
- Grupo C= Predominantemente Narrativos (con baja dialogicidad)
- Grupo D= Baja Dialogicidad y Narratividad

A los jueces se les pedía que escogieran a los 5 mejores representantes de cada grupo, desde el más representativo al menos representativo. Los profesores escogidos debían ser ordenados de mayor a menor en cada categoría, según los indicadores descriptivos presentados para cada docente. La selección realizada por los jueces fue la siguiente:

Tabla 1.4: Profesores seleccionados por jueces

Grupos	Juez 1	Juez 2	Juez 3	Juez 4	Juez 5	Juez 6
A1	7	25	25	25	7	7
A2	25	7	5	7	5	25
A3	29	5	7	5	25	29
A4	5	29	29	13	29	5
A5	13	13	13	28	13	13
B1	12	30	22	30	30	18
B2	18	22	12	22	22	22
B3	4	12	32	12	12	32
B4	30	32	18	32	32	26
B5	32	18	30	21	18	10
C1	16	16	16	16	16	20
C2	20	2	20	20	3	9
C3	2	20	3	3	20	3
C4	9	9	34	9	9	17
C5	3	3	9	34	17	2
D1	14	14	14	14	19	19
D2	19	24	19	19	14	24
D3	24	31	38	31	24	37
D4	31	37	24	24	31	33
D5	33	19	31	38	33	15

Respecto a la selección llevada a cabo por los jueces se observó coincidencia respecto al conjunto total de profesores escogidos para cada grupo, sin embargo, el orden asignado por cada juez a los docentes en cada categoría o grupo tuvo variaciones intragrupo. En el caso del grupo A (altamente dialógicos y narrativos), los jueces escogieron un total de 6 profesores en esta categoría. Cinco jueces eligieron a los mismos 5 profesores; el juez restante coincide en 4 docentes seleccionados con los otros jueces pero añade uno distinto al listado. Es decir, todos los jueces coinciden totalmente en el 96.6% de los profesores seleccionados para esta categoría (5 docentes).

En el grupo B (predominantemente dialógicos), los jueces escogieron un total de 9 profesores en esta categoría. Tres jueces eligieron a los mismos 5 profesores, otros dos jueces coinciden en 4 docentes con la clasificación de los anteriores pero cada uno incorpora 1 profesor distinto al listado anterior, finalmente el juez restante coincide en 3 docentes seleccionados con los otros jueces pero añade dos distintos al listado. En esta categoría la coincidencia total de docentes escogidos es del 60% (3 docentes).

Para el grupo C (predominantemente narrativos), los jueces escogieron un total de 7 profesores en esta categoría. Dos jueces eligieron a los mismos 5 profesores, otros dos jueces coinciden en 4 docentes con la clasificación de los anteriores pero incorporan 1 profesor distinto al listado anterior (los dos jueces incorporan al mismo docente), finalmente los dos jueces restantes coinciden también en los 4 docentes seleccionados con los otros jueces pero añaden 1 distinto a los dados por los jueces anteriores (ambos jueces escogen al mismo). En esta categoría la coincidencia total de docentes escogidos es del 86.6% (4 docentes).

En el grupo D (baja dialogicidad y baja narratividad), los jueces escogieron un total de 8 profesores en esta categoría. Dos jueces eligieron a los mismos 5 profesores, tres jueces coinciden en 4 docentes con la clasificación de los anteriores pero incorporan 1 profesor distinto al listado anterior (dos jueces incorporan al mismo docente y un juez selecciona a uno distinto al anterior), finalmente el juez restante coincide en 3 docentes seleccionados por todos los otros jueces pero añade 2 distintos. En esta categoría la coincidencia total de docentes escogidos es del 60% (3 docentes).

En base al criterio de los jueces, se seleccionó a los profesores que mayormente coincidían en ser incluidos en cada categoría. Es decir, se priorizaron los docentes

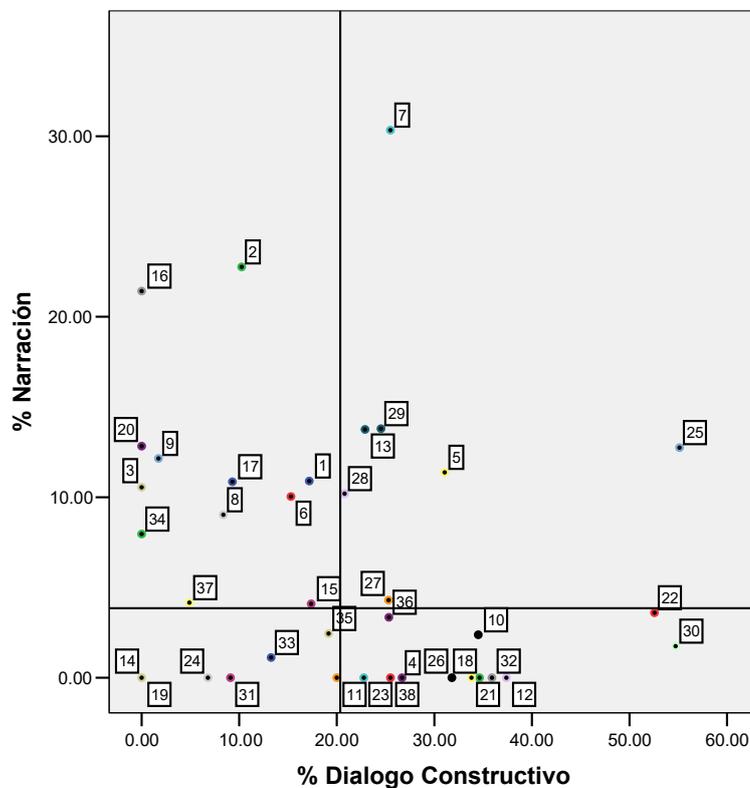
seleccionados por un mayor número de jueces. En base a estos criterios, se presenta la muestra seleccionada en la Tabla 5.

Tabla 1.5: Muestra preseleccionada

A					B					C					D				
1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
														2					33
7	25	29	5	13	30	22	12	32	18	16	20	9	3	34	14	19	24	31	37
			28											17					38

Para corroborar esta selección con otro criterio, se elaboró un gráfico que ordena a todos los docentes a partir de las dos dimensiones en estudio: dialogicidad y narratividad. Este gráfico permitió verificar, visualmente, a los docentes en función de su lejanía con la mediana de cada dimensión. Ver Gráfico 1.

Figura 1.3: Gráfico Dimensión Narrativa v/s Dimensión Paradigmática



Al comparar el gráfico con la selección llevada a cabo a través de la información entregada por los jueces, se observó coherencia entre ambos criterios. Luego de contactar la muestra en el orden de selección (del más representativo al menos representativo de los profesores escogidos para cada grupo), explicándose los objetivos y modalidad de la investigación, se solicitó su participación. Se decidió seleccionar a los profesores que realizaban clases en 4° año medio, debido a que fue el curso en el que la mayor parte de los docentes efectuaban clases ese año. Es así como la muestra quedó compuesta por 13 profesores (ver Tabla 7).

Tabla 1.6: Muestra seleccionada

Grupo	Docente	Orden de selección según el grupo al que correspondían en la primera medición AEP	% Dialogo Constructivo (medición AEP)	% Narración (medición AEP)
A	1	1	25.5%	30.34%
A	2	3	55.08%	12.75%
A	3	6	20.81%	10.2%
B	4	1	54.73%	1.75%
B	5	2	37.28%	0.0%
B	6	3	35.86%	0.0%
B	7	4	24.63%	0.0%
C	8	3	1.84%	12.15%
C	9	4	0.0%	10.55%
C	10	5	10.24%	22.76%
D	11	3	6.79%	0.0%
D	12	4	9.10%	0.0%
D	13	5	13.27%	1.12%

Muestra

A continuación se describirá a los participantes de esta investigación, los que están divididos en dos niveles: alumnos y profesores. La presentación de ellos en este orden se debe al supuesto que, en la medición del aprendizaje de los alumnos (variable dependiente de este estudio), intervienen otras variables y no solo las características del discurso instruccional del docente (variable independiente). Entre las variables intervinientes se consideran: características propias de los alumnos, de los profesores y del establecimiento educacional en que están insertos los estudiantes.

a) Alumnos:

La muestra está constituida por 350 alumnos de cuarto año medio (192 mujeres y 158 hombres, que corresponden al 54,9% y 45,1% de la muestra, respectivamente). Los alumnos pertenecen a 13 establecimientos educacionales (7 particulares subvencionados y 6 municipales) de 6 regiones de nuestro país: 3 colegios pertenecían a la IV región, 1 colegio a la V, 1 colegio a la VII, 1 colegio a la VIII, 2 colegios a la X, y 5 colegios a la RM). De esta forma, en la muestra existen 148 alumnos en colegios municipales (42,3%) y 202 estudiantes a colegios subvencionados (57,7%). El número de alumnos por curso varía entre 18 y 42 estudiantes en los 13 establecimientos, siendo el promedio 31.7 alumnos por curso.

El promedio de edad de los alumnos es 17,38 años (en un rango entre 15 y 21 años) y el 79.7% de ellos presenta un rendimiento académico entre 5.0 y 6.4 como promedio de notas; 27.7% entre 5.0 y 5.4, 28% entre 5.5 y 5.9 y un 24% entre 6.0 y 6.4. Respecto al nivel educacional alcanzado por los padres, se observa que el 45% de las madres y el 40% de los padres cuentan con educación media completa, el 9,5% de las madres y el 13.1% de los padres posee un título universitario, y el 16,2% de las madres y el 13,8% de los padres no completó su enseñanza básica.

El nivel socioeconómico de los alumnos fue inferido a partir de los datos informados por el Ministerio de Educación según los informes SIMCE de los establecimientos educacionales. De esta forma, según las categorías establecidas el 13,7% de los estudiantes pertenece al nivel socioeconómico bajo (48 alumnos), el 35,1% al medio

bajo (123 alumnos), 32,6% al nivel medio (114 alumnos) y el 18,6% al medio alto que corresponde a 65 alumnos.

b) Profesores

La muestra está constituida por 13 profesores (8 mujeres y 5 hombres) que realizan clases en el área de lenguaje y comunicación con alumnos de 4to medio de 13 colegios municipalizados y subvencionados del país (7 pertenecen a la dependencia particular subvencionada y 6 a la municipal).

Los docentes tienen un promedio de edad de 43.01 años, 45 años para los hombres y 42.12 años para las mujeres. El rango fluctúa entre 32 y 59 años. Respecto a los años de experiencia en el ejercicio docente, el rango va de 6 a 36 años, siendo el promedio 18.17 años. El número de semestres que llevaban haciendo clases a los alumnos del estudio fluctuaba entre 1 y 8 semestres, siendo el promedio 4.41 semestres con el mismo curso en la asignatura de Lenguaje y Comunicación.

El promedio SIMCE de estos colegios es de 254,77 puntos (con rangos entre 195 y 315 puntos) y el nivel socioeconómico de la mayor parte de los colegios es medio-bajo.

Durante la investigación, estos 13 profesores fueron filmados, adicionalmente, en dos sesiones de clases (además de la filmación proporcionada por AEP) mientras enseñaban un mismo contenido curricular, en la clase de lenguaje y comunicación, que correspondía a la unidad de “ensayos”. Los nuevos registros permitieron estimar una tendencia respecto a la presencia de las características del discurso instruccional de los docente en estudio. De esta manera, la nueva información se utilizó para confirmar o re-clasificar a los profesores en las categorías de interés. Estas mediciones entregaron mayor confianza al momento de diferenciar a los docentes en las dimensiones a estudiar.

A continuación se presentan los registros con las mediciones de cada profesor en tres oportunidades y el porcentaje promedio de dialogicidad y narratividad a partir de estas tres filmaciones.

Tabla 1.7: Porcentaje de Dialogicidad y Narratividad presente en el discurso instruccional
Análisis de tres clases

Profesor	Medición AEP		Primera Medición		Segunda Medición	
	% Diálogo Constructivo	% Narración	% Diálogo Constructivo	% Narración	% Diálogo Constructivo	% Narración
1	25.50%	30.34%	15.89%	23.88%	10.90%	7.42%
2	55.08%	12.75%	21.97%	26.48%	40.80%	27.64%
3	20.81%	10.2%	74.89%	8.82%	25.46%	5.60%
4	54.73%	1.75%	8.25%	20.76%	7.17%	15.68%
5	37.28%	0.0%	2.53%	6.14%	21.44%	0.0%
6	35.86%	0.0%	3.21%	2.75%	2.59%	16.00%
7	24.63%	0.0%	9.81%	0.0%	4.11%	0.0%
8	1.84%	12.15%	5.49%	19.45%	5.04%	14.84%
9	0.0%	10.55%	0.0%	52.38%	11.48%	10.46%
10	10.24%	22.76%	7.67%	0.53%	6.72%	0.0%
11	6.79%	0.0%	8.45%	0.0%	0.0%	0.0%
12	9.10%	0.0%	0.0%	0.0%	3.80%	0.0%
13	13.27%	1.12%	0.0%	0.0%	7.09%	14.93%

Esta tabla muestra el porcentaje de dialogicidad y narratividad presente en el discurso instruccional docente en tres clases realizadas por cada profesor de la muestra. La primera medición se refiere a la filmación de clases proporcionada por AEP (Programa de Acreditación de Excelencia Pedagógica). Esta filmación la entregó y elaboró cada profesor con el objetivo de postular a la acreditación docente en base a una pauta proporcionada por AEP. Tiene una duración de 45 minutos. Las dos filmaciones siguientes (llamadas medición 1 y medición 2) tienen una duración promedio de 90 minutos cada una y fueron filmadas por ayudantes de esta investigación. Se le pidió a los profesores llevar a cabo una clase tal y como las hacen normalmente, sin pautas ni sugerencias extra.

Se realizó un análisis de mediciones repetidas, el cual no arrojó diferencias significativas entre las tres medidas de dialogicidad ($\chi^2 = 5.274$, 2gl, $p > .05$) ni en las tres de narratividad ($\chi^2 = .384$, 2gl, $p > .05$).

La siguiente tabla indica el porcentaje promedio de dialogicidad y narratividad a partir de las tres filmaciones analizadas.

Tabla 1.8: Descripción Docentes

Profesor	Sexo	Edad	Porcentaje Promedio Dialogicidad (3 mediciones)	Porcentaje Promedio Narratividad (3 mediciones)
1	F	34	17.43	20.55
2	M	42	39.28	22.29
3	F	33	40.39	8.21
4	M	53	23.38	12.73
5	F	35	20.42	2.05
6	F	32	13.89	6.25
7	F	43	12.85	0
8	M	46	4.12	15.48
9	M	44	3.83	24.46
10	F	47	8.21	7.76
11	M	40	5.08	0
12	F	59	4.30	0
13	F	54	6.79	5.35

Es importante destacar que la correlación entre el promedio de las tres mediciones y la primera medición AEP es de $r = 0,720$ ($p < .01$), en la dimensión de dialogicidad y $r = 0,641$ ($p < .05$), en la dimensión de narratividad.

Instrumentos de recolección de información

A continuación se describen los instrumentos utilizados en esta investigación para cada una de las variables del estudio. Para la selección de los profesores se crearon pautas de observación que permitían medir la dimensión dialógica y narrativa del discurso instruccional docente. Para evaluar el aprendizaje de los alumnos se creó una prueba de aprendizaje aplicada en la modalidad de pre y post test. Finalmente, como medida de control de la capacidad de recuerdo de los alumnos, se aplicaron dos pruebas de memoria, presentadas en la última parte de este apartado.

Instrumentos para Caracterizar el Discurso Pedagógico del Docente

Considerando los objetivos de esta investigación, se diseñaron instrumentos para medir dos dimensiones del discurso instruccional docente. Uno de ellos fue elaborado para evaluar la *dialogicidad instruccional* del profesor al momento de enseñar a los alumnos y el segundo con el objetivo de medir el nivel de *narratividad* del discurso docente. Estas pautas orientan la observación de filmaciones de sala clases cuando el profesor está enseñando a los alumnos un contenido curricular.

Ambas pautas fueron construidas a partir de los antecedentes teóricos revisados. Además, para enriquecer la observación e identificación de las dimensiones en estudio, se revisaron filmaciones de clases realizadas por profesores de Lenguaje y Comunicación. Esta actividad tuvo la finalidad de contextualizar los ejemplos entregados en el instrumento, como también comprender la complejidad de la observación del proceso de enseñanza y tabulación de las dimensiones en estudio.

Posteriormente, se utilizó un procedimiento de evaluación de jueces para asegurar que: a) la construcción de los instrumentos estuviera basada adecuadamente en la teoría, b) que los ejemplos y definiciones fueran coherentes entre sí y c) que las instrucciones fueran exhaustivas y fáciles de comprender. Los resultados indicaron que existía una consistencia moderada-alta entre los jueces, lo que permite considerar seriamente sus evaluaciones para corregir y enriquecer los instrumentos.

Finalmente, se realizó un análisis de la confiabilidad de los instrumentos. En el caso de la Pauta de Dialogicidad Instruccional, los estudios de confiabilidad analizaron la consistencia entre cuatro aspectos: a) número de diálogos identificados, b) tiempo de inicio del diálogo, c) tiempo en que termina el diálogo, d) duración del diálogo.

Los resultados encontrados para el estudio piloto con sólo 10 filmaciones se entregan en las Tablas 9 y 10:

Tabla 1.9: Resultados análisis confiabilidad Pauta Dialogicidad a través de correlaciones

Ítemes	Correlación Simple
Tiempo de Inicio Diálogos (en segundos)	.999(**)
Tiempo de Término Diálogos (en segundos)	.999(**)
Tiempo de Duración Diálogos (en segundos)	.852(**)

** Correlación significativa al 0.01 .

Tabla 1.10: Resultados análisis confiabilidad Pauta Dialogicidad a través de porcentaje de coincidencias

Ítemes	% Coincidencias
Nº Diálogos Identificados	79.8%
Clasificación según tipo de diálogo (CC ó NCC)	66.2%

A partir de este pilotaje de la pauta de dialogicidad instruccional se decidió revisarla detenidamente, explicitar qué es un diálogo y qué no lo es, dar más ejemplos para todos los casos y definiciones entregadas, dar instrucciones más precisas y recordarlas cada cierto tiempo. Asimismo, se estableció enfatizar estos temas en la capacitación de los evaluadores.

En el caso de la Pauta de Narratividad, para analizar la consistencia de los evaluadores en el registro del *tiempo de inicio de cada relato*, se utilizó un índice de correlación simple. Sólo se analizó la confiabilidad en las narraciones identificadas por ambos evaluadores y el tiempo de inicio de cada episodio narrativo fue registrado en segundos. Lo mismo se realizó para el análisis de la consistencia de los evaluadores en el registro del *tiempo de término de cada relato* y la consistencia en el registro de la *duración de cada episodio relato*. A continuación se presentan los resultados encontrados en las tablas 11 y 12.

Tabla 1.11: Resultados análisis confiabilidad Pauta Dialogicidad a través de correlaciones

Ítemes	Correlación Simple
Tiempo de Inicio narración	.998(**)
Tiempo de Término narración	.981(**)
Tiempo de Duración narración	.925(**)

** Correlación significativa al 0.01

Tabla 1.12: Resultados análisis confiabilidad Pauta Dialogicidad a través de porcentaje de coincidencias

Ítemes	% Coincidencias
Nº relatos encontrados	81.4%
Clasificación según tipo de relato (N o NN)	61.3%

A partir de este pilotaje de la pauta de narratividad se decidió revisarla nuevamente, explicitar qué es un relato narrativo y qué no lo es, dar más ejemplos para todos los casos y

definiciones entregadas, dar instrucciones más precisas y recordarlas cada cierto tiempo. Asimismo, se estableció enfatizar que se registrara, en primer lugar, el discurso conexo (continuo) del profesor al momento de enseñar (contenido curricular) y una vez registrado, clasificarlo según su narratividad.

Instrumento para evaluar el Aprendizaje de los Alumnos

a) Selección de los contenidos a evaluar en la prueba

Una vez seleccionados los profesores de la muestra, se acordó elegir junto a ellos una unidad curricular que fuera enseñada durante el segundo semestre del año escolar y que tuviera una duración aproximada de 15 horas pedagógicas, lo que correspondía entre 6 y 8 clases según el número de horas semanales destinadas a enseñar la asignatura de Lenguaje y Comunicación. En términos cronológicos la enseñanza de la unidad podría durar entre 4 y 7 semanas.

De esta forma se estableció que la unidad a evaluar sería: “Ensayos”. A continuación, se revisaron los planes y programas ministeriales para cuarto medio en esta asignatura, y en particular, los aprendizajes esperados para la unidad de Ensayo. Se entregó a cada profesor una lista detallada con todos los aprendizajes esperados y se solicitó que, considerando todos ellos, escogiera sólo los que consideraba que sus alumnos podrían aprender a partir de su enseñanza en 15 horas pedagógicas. De acuerdo a las elecciones de cada uno de los docentes, se seleccionaron los aprendizajes esperados en que existían coincidencias.

b) Confección del formato de la prueba

La prueba confeccionada consideró el diseño de ítems que apuntaran al enriquecimiento conceptual, a la capacidad de integración de contenidos, la aplicación de los conocimientos y al recuerdo (o memorización) de ellos. De esta forma, la prueba contaba con ítems que esperaban aportar a dos dimensiones del aprendizaje: a) Conocimiento Declarativo entendido como el saber factual y conceptual, b) Conocimiento

Procedural entendido como el saber hacer a través de la aplicación del conocimiento para resolver algo.

La Dimensión Declarativa contaba con ítems como:

- Describe, por lo menos, cuatro características principales de un Ensayo.
- ¿Qué recursos verbales permiten darnos cuenta del compromiso que el autor tiene con el tema que relata?

La Dimensión Procedural contaba con ítems como:

- Luego de leer el ensayo titulado: “Un balance del cine chileno”, evalúalo en relación a sus elementos constitutivos y principios de estructuración.
- Si tuvieras que escribir un *artículo de carácter científico*,
 - ¿Cuál sería el tema que elegirías?.
 - ¿Con qué propósito lo escribirías?

Esta prueba fue revisada por jueces, a quienes se solicitó: a) verificar si los ítems incluidos en la prueba eran suficientes para evaluar los contenidos curriculares seleccionados por los profesores que conforman la muestra del estudio, b) si los tipos de preguntas que aparecían en la prueba medían el aprendizaje de los alumnos a nivel de conocimiento declarativo y procedural, c) si la redacción de las instrucciones y las preguntas era clara.

A partir de la retroalimentación y sugerencias entregadas por estos evaluadores, la prueba de aprendizaje fue optimizada y enriquecida. La prueba quedó compuesta por 15 ítems y un puntaje máximo de 31 puntos. Los 15 ítems se distribuyeron de la siguiente forma: 5 preguntas de alternativas (5 puntos), 6 preguntas de desarrollo extenso (19 puntos), 4 preguntas de desarrollo breve (7 puntos).

Una vez aplicado el instrumento a nivel de pre y post test, se realizó el análisis para evaluar la confiabilidad de ella a través de la realización de un análisis factorial para los resultados de cada aplicación de la prueba. Los resultados arrojaron que 10 de los 15 ítems se ajustaban satisfactoriamente a un modelo de 2 factores, mostrando un comportamiento inadecuado los 5 ítems restantes.

A nivel de *pre test*, los índices de ajuste en modelo de dos factores cumplen con todos los requisitos teóricamente solicitados, como se indican en las Tablas 13 y 14. Lo que no ocurre con modelos de 1 factor o más de 2 factores.

Tabla 1.13: Análisis del ajuste del Pretest en un Modelo de 2 factores

<u>Test de Chi-Square de ajuste al modelo de 2 factores</u>	
Valor	11.759
Grados de Libertad	15
P	0.6971

Tabla 1.14: Indicadores de ajuste del Pretest en un Modelo de 2 factores

<u>Indicadores de Ajuste al Modelo de 2 factores</u>	
CFI	1.000
TLI	1.001
Número de parámetros libres	19
Valor RMSEA	0.000
Valor SRMR	0.048

A nivel de *post test*, los índices de ajuste en modelo de dos factores cumplen con todos los requisitos teóricamente solicitados, como se indican en las Tabla 15 y 16. Lo que no ocurre con modelos de 1 factor o más de 2 factores.

Tabla 1.15: Análisis del ajuste del Pretest en un Modelo de 2 factores

<u>Test de Chi-Square de ajuste al modelo de 2 factores</u>	
Valor	26.812
Grados de Libertad	18
P	0.0826

Tabla 1.16: Indicadores de ajuste del Pretest en un Modelo de 2 factores

<u>Indicadores de Ajuste al Modelo de 2 factores</u>	
CFI	0.996
TLI	0.995
Número de parámetros libres	19
Valor RMSEA	0.040
Valor SRMR	0.047

A partir de este análisis, la prueba final quedó compuesta por 10 ítems y un puntaje máximo de 26 puntos (17 puntos en la dimensión conceptual y 9 puntos en la dimensión

procedural). Los 10 ítems se distribuyeron de la siguiente forma: 6 preguntas de desarrollo extenso (19 puntos), 4 preguntas de desarrollo breve (7 puntos). Se eliminaron los ítems de alternativas.

c) Elaboración de la pauta de corrección de la prueba

La pauta de corrección de la prueba fue construida a través de tres insumos: i) el contenido curricular que aparece en los planes y programas ministeriales en esta unidad, ii) las respuestas en cada una de las preguntas de la prueba de 2 profesores de Lenguaje y Comunicación de enseñanza media (distintos a quienes revisaron la construcción de la prueba), y iii) las respuestas en cada una de las preguntas de la prueba de 4 adolescentes recién egresadas de cuarto medio.

Instrumentos para medir la capacidad de memorización de los alumnos

Una de las hipótesis de esta investigación plantea que los alumnos de profesores altamente narrativos tienen un mayor recuerdo de los contenidos evaluados en la prueba de aprendizaje. Debido a esto, metodológicamente, resultó necesario resguardar que este “mayor recuerdo” se produzca debido a esta característica *narrativa* del discurso pedagógico del profesor y no sea inducido por características particulares de los propios alumnos.

Para controlar esta variable se utilizaron dos pruebas que medían memoria. Una de ellas tenía por finalidad determinar la habilidad de retención de información verbal paradigmática y la segunda prueba evaluaba el recuerdo de información desde un formato narrativo.

Ambas pruebas se aplicaron entre la cuarta y sexta sesión destinada a enseñar la unidad curricular acordada. Se aplicó al inicio de la clase por personas externas a la institución escolar. A continuación se describirá de manera general ambas pruebas.

a) Prueba memoria en formato paradigmático

La prueba utilizada se llama Test de Seriación Verbal (S-V) y pertenece a una de las subpruebas de la Batería de Pruebas Fonémicas (BEVTA) creada por Bravo Valdivieso y Pinto en 1995. Tiene por objetivo medir la habilidad para retener series con significado verbal explícito. Evalúa procesos de recepción y comprensión auditiva verbal de frases simples, memoria auditiva de series verbales con significado y expresión verbal escrita de ellas.

A los alumnos se les da la siguiente instrucción oral: “escuchen atentamente la frase que les voy a leer, porque enseguida les haré unas preguntas que ustedes deben responder de manera escrita en la hoja que les acabo de pasar”. Luego se les lee una frase como esta: “para arreglar mi casa compré varias herramientas: un martillo, un serrucho, un atornillador y un taladro. Escribe, en el mismo orden, qué herramientas compré”.

A medida que avanzan las preguntas aumenta la dificultad de la prueba, ya que las frases se hacen más extensas. Se entrega puntos por las respuestas correctas escritas en el mismo orden al enunciado en cada frase. Cada una de las pruebas incluidas en la batería BEVTA tiene un nivel de confiabilidad K-R superior a 0.70.

La Pauta de corrección de esta prueba viene descrita en el Manual BEVTA. El puntaje máximo de ella es de 20 puntos.

b) Prueba memoria en formato narrativo

Esta prueba consistió en seleccionar un texto escrito en formato narrativo y de una extensión de dos planas. A los alumnos se les pedía escuchar con atención el texto: “Tribus Urbanas, el caso de la Discoteque Blondie”, el que era leído en voz alta al grupo curso. Una vez finalizada la lectura se solicitaba reproducir por escrito lo que recordaban de él. Tenían 5 minutos para hacerlo.

La instrucción recibida por los alumnos era: “a continuación se les leerá un texto. Escúchenlo con atención. Una vez terminado de leer, se les pedirá reproducir lo que recuerdan de él. No pueden tomar notas ni escribir mientras se lee. Dejen sus lápices sobre la mesa”. Una vez terminada la lectura se decía: “bien, ahora, tienen 5 minutos para escribir lo que recuerdan de texto en la hoja que se les ha entregado”.

El objetivo era evaluar la retención de información oral desde un formato narrativo donde se entregaba un contexto que daba significado y sentido al contenido que se

escuchaba. Asimismo, se evaluó que el relato reproducido por escrito estuviera adecuadamente hilado y conexo, diera cuenta de ideas centrales del texto de una manera comprensiva y contextualizada.

La Pauta de corrección de esta prueba fue creada por la investigadora a través de una rúbrica que medía seis aspectos: a) planteamiento de los objetivos y contexto del estudio, b) concepto de tribus urbanas, c) característica de las tribus urbanas, d) descripción Discoteque Blondie y su relación con tribus urbanas, e) Caracterización público Blondie y f) elaboración del relato en formato narrativo. Estos indicadores eran evaluados según un desempeño observado que variaba según tres posibles criterios desempeños: a) insatisfactorio, b) bueno, c) excelente. El puntaje máximo de la prueba era de 18 puntos.

Procedimiento de Recolección de Datos

Para recolectar los datos de la investigación se procedió a contactar a los profesores que conformaban la muestra del estudio para coordinar posibles fechas de inicio y término de la unidad curricular de interés: Ensayos y otros Textos Literarios. Asimismo, se recabó información de los días y horarios en que realizaban clases de Lenguaje y Comunicación con el curso de 4º medio escogido para participar en el estudio.

Para llevar a cabo el trabajo en terreno se contactó a universidades que impartían la carrera de psicología (y sus respectivas facultades) ubicadas en las regiones y comunas a las que pertenecían los colegios en que los docentes realizaban clases. Se logró contactar 13 ayudantes, uno para cada colegio. Los ayudantes eran estudiantes de psicología que estaban en sus prácticas profesionales y algunos en procesos de titulación.

La labor del ayudante consistió en visitar, como mínimo, 5 veces el establecimiento educacional. Se sugirió destinar una sesión adicional inicial (antes de empezar el trabajo) para conocer el establecimiento, el profesor y la sala donde se filmaría, para facilitar el trabajo a realizar. A las personas que vivían muy lejos del establecimiento, y les resultaba muy difícil asistir a esta sesión preliminar, se les pidió que se comunicaran previamente con el colegio y el profesor para hacer todas las averiguaciones relevantes de considerar para el trabajo a realizar. Se pidió a los ayudantes contar con cámara filmadora y con las cintas

necesarias para ello. Se recalcó la importancia de practicar con la cámara y se entregaron sugerencias básicas para la filmación.

El comienzo de la recolección de datos dependía de cada profesor y el calendario del curso. Sin embargo, en la mayoría de los casos se comenzó entre la segunda y tercera semana de agosto de 2006. La fecha de término dependía del número de horas pedagógicas semanales en que se enseñaba Lenguaje y Comunicación en cada colegio, como también del programa anual del curso y excepciones como: feriados, enfermedad del profesor, actividades extracurriculares, entre otras.

Cada ayudante (y profesor) fue avisado sobre las fechas exactas en que se asistiría al establecimiento educacional. Si se requería hacer modificaciones, se conversaba entre el ayudante y el propio profesor para acordar una nueva fecha. Los cambios de fecha se debieron principalmente a visitas de los alumnos a otras instituciones (por ejemplo, museos), al periodo de fiestas patrias, enfermedad del profesor y días feriados.

Las 5 sesiones de trabajo correspondieron a las siguientes actividades:

1.- Primera Visita: La primera visita al colegio debía realizarse el día en que **comenzaba** a enseñarse el contenido acordado. Ese primer día se realizaban dos actividades:

- a) Se **explicaba** a los alumnos y al profesor el trabajo a realizar, y se les pedía leer (y firmar si estaban de acuerdo) el consentimiento informado.
- b) A continuación se aplicaba (a los alumnos) la Prueba de Aprendizaje, la cual debía aplicarse al inicio de la clase. La duración de la prueba era de 60 minutos.

2.- Segunda Visita: Se realizó la primera filmación de clases durante 1 módulo (90 minutos). El énfasis de la filmación debía estar en el profesor, su discurso y diálogo con los alumnos. Por eso se sugirió filmar desde atrás de la sala, para ver cómo el docente realizaba su clase. Esta segunda visita al colegio debía realizarse en la **tercera sesión** de clases del contenido acordado. Se enfatizó que la filmación debía realizarse cuando el profesor realizara dos horas de clases seguidas.

3.- Tercera Visita: Aplicación de dos **Prueba de Memoria**: prueba de Memoria 1 y Prueba de Memoria 2 (primero se aplicó la prueba 1 y luego la 2). La aplicación de las pruebas no

debería durar más de 30 minutos. Esta tercera visita al colegio debía realizarse la **cuarta sesión** de clases del contenido acordado.

4.- Cuarta Visita: Se realizó la segunda filmación durante 1 bloque de clases (90 minutos). Esta cuarta visita al colegio debía realizarse la **sexta sesión** de clases del contenido acordado. La filmación se efectuó siguiendo los mismos procedimientos indicados en la segunda visita.

5.- Quinta Visita: Aplicación de la **Prueba de Aprendizaje**. Esta quinta visita al colegio debía realizarse la **sesión posterior a la última clase** del contenido acordado (aproximadamente la novena ó décima sesión). La duración de la prueba duraba 60 minutos, aproximadamente. Se enfatizó que para la aplicación del post test se necesitaba contar con dos horas de clases para que los alumnos pudieran terminar con calma.

Todos los ayudantes fueron guiados y monitoreados permanentemente en el trabajo a realizar. A cada uno de ellos se le realizó una inducción presencial sobre la actividad de ayudantes, como también se les entregó material escrito sobre el calendario de actividades a realizar con fechas predeterminadas para ello.

La aplicación de los instrumentos se extendió entre 6 y 9 semanas para los diferentes grupos. Todos los profesores completaron con 15 horas pedagógicas los contenidos curriculares acordados de antemano que serían evaluados en la unidad de Ensayos.

Método de Análisis de Datos

Para investigar la interacción entre variables que describen individuos y variables que describen grupos sociales, se utilizó un tipo de análisis conocido como Modelos Multinivel. En estos estudios la estructura de los datos de la población es jerárquica y los datos de la muestra son vistos como muestras escaladas desde la población jerárquica (Hox, 1995). En esta investigación se utilizará el Modelo Lineal Jerárquico conocido como *Hierarchical Linear Modeling* (HLM). El término *lineal* indica que el modelo está relacionado con modelos lineales como la regresión y el análisis de varianza. El concepto *jerárquico* se refiere a que los datos involucran medidas de múltiples niveles (Tinsley & Brown, 2000).

Los individuos interactúan con el contexto social en el que están insertos, esto significa que las personas son influidas por el grupo social al que pertenecen y las características de estos grupos son también afectadas por los individuos que conforman ese grupo (Hox, 1995). En diversas áreas de investigación se ha observado la existencia de estructuras jerárquicas en los datos, a partir de la agrupación de unidades dentro de otras unidades en diferentes niveles que conforman una jerarquía. Por ejemplo, en educación, se podría encontrar una estructura jerárquica en tres niveles: alumnos (unidad de nivel 1) agrupados dentro de cursos (unidad de nivel 2) y dentro de colegios que representan la unidad de tercer nivel (Catalán & Galindo, 2003).

Un set de datos jerárquicos contiene medidas de, por lo menos, 2 niveles distintos de jerarquía. El menor nivel de medida es el micronivel o nivel 1, el nivel más alto es el macronivel o nivel 2. Los macroniveles son a menudo referidos a contextos (Tinsley & Brown, 2000). Las variables pueden ser definidas en cualquier nivel de jerarquía; algunas de las variables son medidas directamente desde su nivel natural. Por ejemplo, en el *nivel escolar* podemos medir el tamaño de la escuela y en el *nivel individual*, la inteligencia de los alumnos. Al asignar variables a un nivel u otro, lo importante es contar con claridad conceptual, es decir, el esquema debe hacer sentido respecto a qué nivel de medida pertenece realmente cada variable (Hox, 1995).

Si se analiza variables de diferentes niveles en un mismo y único nivel, se generan dos tipos de problemas. El primero es de naturaleza estadística, ya que si se lleva a cabo un proceso de *agregación* el resultado es que diferentes valores de datos desde muchas

subunidades de menor jerarquía, son combinados con valores de unidades (mayores pero con menor volumen de unidades) de un nivel mayor de jerarquía, lo que conlleva la pérdida de datos y poder estadístico. Otra limitación tiene que ver con los datos *desagregados*. En este caso, el resultado es que un pequeño número de valores proveniente de un pequeño número de superunidades son inflados dentro de valores con un mayor número de unidades, lo que conlleva que una prueba estadística tradicional trate estos datos como información independiente aumentando el tamaño de la muestra y probablemente rechazando la hipótesis de nulidad debido a ello. Como consecuencia, los investigadores encuentran mayor número de significaciones espurias (Hox, 1995).

El otro conjunto de problemas es de orden conceptual. Se puede cometer la falacia del nivel errado que consiste en analizar los datos de un nivel y esbozar conclusiones para otro nivel. La falacia mejor conocida es la *falacia ecológica*, que implica interpretar datos agregados al nivel individual, como también el error inverso es la *falacia atomística* que implica llevar a cabo inferencias del nivel más alto para análisis desarrollados a un nivel más bajo (Hox, 1995).

La elección del análisis multinivel se fundamenta en la evitación de los problemas antes citados, además de otras dificultades como que en los datos jerárquicos o anidados, las observaciones individuales generalmente no son completamente independientes. En algunas ocasiones, las jerarquías son el resultado de agrupaciones correlacionadas con las características de los propios sujetos, por ejemplo, los adolescentes de una misma clase social que van a las mismas escuelas (Bacallao, Parapar, Roque & Bacallao, 2004). Es decir, las personas que existen dentro de categorías tienden a ser más similares una de otras en comparación a las personas que se distribuyen aleatoriamente dentro de una población, es así como los estudiantes de una misma sala de clases tienden a provenir de una misma comunidad, segmento social, lo que hace que sean personas más homogéneas en términos morales, valóricos, familiares, status socioeconómico, raza, etnia, religión, entre otras (Osborne, 2000).

En otras oportunidades, los grupos pueden no estar asociados con las características de los sujetos pero una vez establecidos (aún cuando hayan sido el resultado de un proceso aleatorio), tienden a indiferenciarse entre sí ya que los miembros influyen en las características colectivas del grupo. Si se ignoran las relaciones mencionadas, se corre el

riesgo de pasar por alto el “efecto grupo” y de invalidar los resultados de las técnicas estadísticas que se emplean para estudiar relaciones entre variables (Bacallao et al, 2004). El problema de la independencia de las observaciones también afecta el cómo se trabajará con los datos ya que muchas veces la pregunta de interés es entender cómo las variables ambientales afectan resultados individuales y se torna complicado establecer cuál es la unidad de análisis (Osborne, 2000).

En esta investigación se utilizó el software HLM para el análisis de datos. El output de HLM contiene parámetros estimados, sus errores estándar, las covarianzas y la desviación. Para la mayoría de los parámetros estimados, HLM provee valores p como indicador de su significación estadística. Además, la varianza en el coeficiente B_j es dividida en varianza y varianza residual, la última puede (en un principio) ser explicada por las variables de segundo nivel (Hox, 1995).

Para un *análisis multinivel de dos niveles*, el modelo se escribiría así:

$$Y_{ij} = B_{0j} + B_{1j} X_{ij} + r_{ij} \quad (1)$$

Para el primer nivel (más bajo) o individual.

Donde:

- B_{0j} representa el intercepto del grupo
- B_{1j} representa la pendiente de la variable del grupo
- r_{ij} representa el residual del individuo que pertenece al grupo

El intercepto B_{0j} y la pendiente B_{1j} de la regresión son escritas como funciones de una regresión lineal de segundo nivel (más alto) o grupal de explicación de la variable Z :

$$B_{0j} = \gamma_{00} + \gamma_{01} Z_j + U_{0j} \quad (2)$$

$$B_{1j} = \gamma_{10} + \gamma_{11} Z_j + U_{1j} \quad (3)$$

Sustituyendo 2 y 3 en la ecuación 1 nos da una versión de la ecuación única del modelo:

$$Y_{ij} = \gamma_{00} + \gamma_{10}X_{ij} + \gamma_{01}Z_j + \gamma_{11}Z_jX_{ij} + U_{1j}X_{ij} + U_{0j} + r_{ij}$$

En esta investigación se cuenta con datos de 350 alumnos, 13 profesores y 13 establecimientos educacionales. Las medidas se agrupan de la siguiente manera:

Variables del Alumnos

- Puntaje Pre test en la prueba de aprendizaje
- Puntaje Post test en la prueba de aprendizaje
- Puntaje de test memoria paradigmático
- Puntaje test memoria narrativo
- Edad
- Promedio de Notas
- Sexo
- Educación del padre y de la madre
- Nivel Socioeconómico

Variables del Curso

- Porcentaje de Dialogicidad del profesor
- Porcentaje de Narratividad del profesor
- Edad del profesor
- Sexo del profesor

Las hipótesis de este estudio indican que la *variable resultado* sería el aprendizaje de los alumnos (resultado en post test). La *variable que agrupa*, es decir diferencia a los alumnos y los separa en categorías distintas es el porcentaje de dialogicidad y narratividad del profesor.

En este análisis se utilizará un modelo de 2 niveles. En el *primer nivel* están las variables del nivel alumnos y en el *segundo nivel* las variables del nivel curso. Las *variables del alumno* serían: sexo, edad, pre test, puntaje en Test de Memoria 1 y 2, Educación de Madre y Padre y Nivel Socioeconómico. Las *variables del curso* serían porcentaje de dialogicidad y narratividad del discurso docente, edad y sexo del docente.

VII.- Resultados

Análisis Descriptivo

Datos Nivel 1: Alumnos

En este nivel se describen los datos asociados a variables del alumno como: puntajes alcanzados en test de aprendizaje y memoria. Respecto al resultado de las pruebas aplicadas, se observa que el desempeño de los alumnos en la Prueba de Aprendizaje Post test fue, promedio, de 6.8 puntos de un total de 26 puntos (con rangos entre 0 y 18 puntos). En las pruebas que miden memoria, la memoria paradigmática tuvo un promedio de 9.06 de un total de 20 puntos (puntaje mínimo 0 y puntaje máximo 20) y en memoria narrativa el puntaje promedio es 8.38 puntos de un total de 18 puntos (puntaje mínimo 6 y máximo 16).

La Tabla presenta los estadísticos descriptivos recogidos al nivel de alumnos:

Tabla 1.17: Datos descriptivos alumnos

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desv. típ.
edad	344	15	21	17,38	,598
sexo	350	0	1	,55	,498
test memoria paradigmático	310	,00	20,00	9,0645	4,03813
test memoria narrativo	309	,00	16,00	8,3819	2,45541
Pre test Aprendizaje	350	,00	15,00	4,4429	3,54600
Post test Aprendizaje	311	,00	18,00	6,8135	4,09452

Datos Nivel 2: Curso

En este nivel se describirán los datos asociadas a variables del curso en que se encuentran agrupados los alumnos como: características de los profesores y resultados académicos de los colegios en que se encuentran estos cursos.

La muestra está constituida por 13 profesores de colegios municipalizados subvencionados del país. La tabla 17 presenta información que caracteriza a los establecimientos educacionales a los que pertenecían los alumnos.

Tabla 1.18: Datos descriptivos establecimientos educacionales

Colegio	Dependencia	Comuna, Región	Nº alumnos curso	SIMCE 4º Básico 2006	SIMCE 2º Medio 2006	NSE (Mineduc)
1	PS	Castro, Chiloé, 10ª Región	20	308	310	Medio-bajo
2	PS	THNO, 8ª Región	37	290	277	Medio
3	PS	La Florida, RM	42	289	296	Medio
4	M	Llay Llay, San Felipe, 5ª Región	37		233	Medio-bajo
5	PS	Maipú, RM	31	297	285	Medio-alto
6	PS	P. Aguirre Cerda, RM	32		224	Medio-bajo
7	PS	Coquimbo, 4ª Región	25	251	265	Medio
8	M	Curepto, Talca, 7ª Región	18	No rinde	244	Bajo
9	M	La Serena, 4ª Región	24	No rinde	211	Medio-bajo
10	PS	La Serena, 4ª Región	39	286	311	Medio-alto
11	M	Calbuco, 10ª Región	34	No rinde	234	Bajo
12	M	Santiago, RM	29	No rinde	263	Medio
13	M	Quinta Normal, RM	37	No rinde	219	Medio-bajo

En relación a las variables en estudio, la dimensión dialógica muestra un porcentaje promedio de 17,05 (rangos entre 3,83 a 40,39), que corresponde al porcentaje de la clase en que el docente participa en diálogos que favorecen la construcción de conocimiento. La narratividad tuvo un valor promedio de 8,7% (rangos entre 0 y 24.46), que indica el porcentaje del tiempo de la clase en que hizo algún relato narrativo.

Análisis de la distribución de la variables dependiente: Aprendizaje Post Test

Las pruebas estadísticas utilizadas para analizar los resultados de este estudio plantean como supuesto la necesidad que las variables dependientes se distribuyan normalmente. Por estos motivos se testeó la normalidad de ellas.

Para que una distribución sea normal, se deben analizar los estadísticos de *Skewness* y *Kurtosis*, los que describen la simetría y forma de la distribución, respectivamente. Ambos indicadores deben tener un valor igual a cero. Sólo en el caso de la skewness (simetría de la curva), se aceptan valores no superiores a 2 desviaciones estándar de skewness (Tinslay & Brown, 2000). A continuación se presenta una tabla resumen, que describe los puntajes mínimos y máximos de cada variable dependiente, su valor promedio e indicadores de asimetría y curtosis.

Tabla 1.19: Distribución de la variable post test

	Kurtosis			Skewness			
	Promedio	P. Min	P. Max	Valor	DS	Valor	DS
Post Test	6.81	0	18	.443	.138	-.542	.276

La variable *post test* se refiere al puntaje obtenido por los alumnos en la aplicación post test de la prueba que mide el aprendizaje en la unidad de Ensayo. En ella se observa que los puntajes de asimetría y curtosis no son cercanos a cero. En el caso del primer indicador, no se cumpliría con la condición de tener un valor de skewness inferior a 2 desviaciones estándar. El índice de curtosis es negativo, lo que indica que al estar los datos menos agrupados, la curva de distribución de cada variable es más alargada y menos pronunciada.

Una segunda estrategia que permite analizar la normalidad de las variables es su testeó a través de Pruebas de Normalidad. Para muestras superiores a 50 casos se utiliza la prueba de Kolmogorov-Smirnov (Tinslay & Brown, 2000). Para que la distribución sea catalogada como normal el puntaje de significación debe ser mayor a .05, es decir, que no existan diferencias significativas entre la distribución de la variable dependiente y la distribución normal. A continuación la Tabla 19 presenta estos resultados:

Tabla 1.20: Prueba de Normalidad

	Kolmogorov-Smirnov(a)		
	Estadístico	gl	Sig.
Total post test	,094	196	,000

A través de esta tabla se observa la variable no cumple con el criterio para inferir una distribución normal de sus datos. Para asegurar esta conclusión, se transformaron los datos a puntaje estandarizado. A continuación se presenta la Tabla 20 con los resultados.

Tabla 1.21: Pruebas de Normalidad Puntajes Estandarizados

	Kolmogorov-Smirnov(a)		
	Estadístico	gl	Sig.
Postest normalizado	,097	106	,016

A través de este análisis se observa que la distribución de la variable no es normal, a pesar de la estandarización de los puntajes en cada una de las variables dependientes. No obstante lo anterior, en el Gráfico 2, se puede observar que la distribución de los puntajes de la prueba de aprendizaje post test no es completamente asimétrica ni irregular sino que está desplazada de manera importante hacia el polo del menor rendimiento, teniendo una mayor cantidad de alumnos que se desempeña bajo la media y una menor cantidad de alumnos sobre la media. Por estos motivos, se realizarán los análisis estadísticos pertinentes para evaluar las hipótesis del estudio.

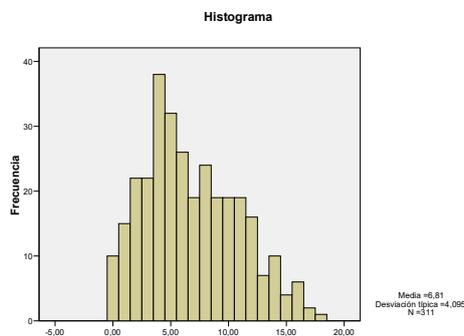


Figura 1.4: Gráfico Distribución de Puntajes de la Prueba de Aprendizaje

Relación entre variables

Para analizar la relación que existe entre las variables del alumno, se correlacionaron variables de interés. La Tabla 21, presenta la matriz de correlación.

Tabla 1.22: Correlaciones variables del alumno

	Test memoria paradigmática	Test memoria narrativa	promedio notas	educación alcanzada por la madre	educación alcanzada por el padre	total pre test	total post test
Test memoria paradigmática	1					,133(*)	
Test memoria narrativa		1	,224(**)			,154(**)	,415(**)
promedio notas		,224(**)	1			,355(**)	,404(**)
educación alcanzada por la madre				1		,685(**)	,234(**)
educación alcanzada por el padre		,154(**)		,685(**)	1	,293(**)	,303(**)
total pre test	,133(*)	,331(**)	,355(**)	,234(**)	,293(**)	1	,404(**)
total post test		,415(**)	,404(**)	,221(**)	,303(**)	,404(**)	1

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

Los resultados indican una relación positiva y significativa entre el puntaje que el alumno presentó en la prueba de memoria narrativa y su desempeño en la prueba de aprendizaje a nivel del pre y post test. Además, se observa relación positiva y significativa entre el desempeño académico del alumno, inferido a partir de su promedio de notas obtenido durante el primer semestre de ese año, y su rendimiento en la prueba de aprendizaje a nivel del pre y post test. La relación entre la educación alcanzada entre el padre y la madre también es lineal y significativa con los resultados obtenidos por los alumnos a nivel de pre y post test. Finalmente, la correlación entre el rendimiento en el pre test es positiva y significativa con el resultado obtenido en el post test.

Para analizar la relación que existe entre las variables del profesor, se correlacionaron variables de interés. La Tabla 22, presenta la matriz de correlación.

Tabla 1.23: Correlaciones variables del profesor

	edad del profesor	sexo del profesor	porcentaje dialogicidad	porcentaje narratividad
edad del profesor	1	-,196(**)	-,440(**)	
sexo del profesor	-,196(**)	1		-,463(**)
porcentaje dialogicidad	-,440(**)		1	,350(**)
porcentaje narratividad		-,463(**)	,350(**)	1

** La correlación es significativa al nivel 0,01 (bilateral).

* La correlación es significativa al nivel 0,05 (bilateral).

Los resultados indican una relación negativa y significativa entre la edad del profesor y el porcentaje promedio de dialogicidad instruccional mostrado durante tres de sus clases, como también en la relación entre el sexo del profesor y el porcentaje promedio de narratividad observado en su discurso instruccional. Es decir, a mayor edad del docente menor es su involucración en interacciones dialógicas con sus estudiantes, y los profesores hombres destinan mayor tiempo de sus clases a realizar narraciones en comparación a las docentes mujeres.

Finalmente, otro dato de interés muestra que existe una correlación positiva y significativa entre el porcentaje de dialogicidad y narratividad observado en el discurso instruccional docente. A mayor dialogicidad se espera que exista mayor narratividad en el discurso docente.

Análisis Descriptivo Relacional

Para dar respuesta al objetivo central de esta investigación, referido a indagar si existen diferencias en el aprendizaje de los alumnos a partir del discurso instruccional del profesor, se realizó un análisis descriptivo del puntaje obtenido por los alumnos en el post-test, de acuerdo al estilo dialógico y narrativo del docente. Los análisis de los datos fueron realizados con el programa estadístico SPSS 15.0.

Se realiza un análisis descriptivo para diferenciar resultados entre grupos sólo para obtener una orientación respecto al posible efecto que podría tener las características del discurso instruccional docente en el aprendizaje logrado por los alumnos. Sin embargo, a

través de este análisis no se pueden sacar conclusiones debido a que, por un lado, la técnica estadística utilizado no permite trabajar diferencialmente con los niveles antes descritos, y por otro lado, el tamaño de la muestra de profesores en cada grupo es muy pequeña. La Tabla 23 presenta estos datos.

Tabla 1.24: Clasificación de los docentes en grupos

Discurso Instruccional Docente	Puntaje Post Test de Aprendizaje
Alto Diálogo y Alta Narración (N= 4)	7.82
Alta Dialogicidad y Baja Narración (N= 1)	10.67
Baja Dialogicidad y Alta Narración (N= 3)	7.86
Baja Dialogicidad y Baja Narración (N= 5)	4.30

Tal como se observa en la Tabla, se clasificó a los profesores que forman parte de estudio en las siguientes categorías: a) alta dialogicidad y alta narratividad, b) alta dialogicidad y baja narratividad, c) baja dialogicidad y alta narratividad y d) baja narratividad y baja dialogicidad. Esta clasificación se hizo a partir de la mediana en ambas dimensiones, quedando los grupos compuestos por 4, 1, 3 y 5 profesores respectivamente.

De los 13 profesores incluidos en el estudio, 4 de ellos tuvieron un alto nivel de narratividad y un alto nivel de dialogicidad. Estos profesores tuvieron alumnos con un puntaje promedio en el post-test de 7.82 puntos ($SD = 3.65$).

En cuanto a la clasificación alta dialogicidad y baja narratividad, es posible señalar sólo 1 docente contaba con estas características instruccionales. Los alumnos de este profesor tuvieron un puntaje promedio en el post-test de 10.67 puntos ($SD = 3.76$).

La categoría de alta narratividad y baja dialogicidad incluyó a 3 docentes. Los alumnos de estos profesores tuvieron un puntaje promedio en el post-test de Aprendizaje de 7.82 puntos ($SD = 3.88$).

Finalmente, 5 profesores tuvieron un bajo nivel de narratividad y un bajo nivel de dialogicidad. Los alumnos de estos docentes tuvieron un puntaje promedio en el post-test de Aprendizaje de 4.30 puntos ($SD = 3,21$).

Existen diferencias significativas entre estos grupos respecto al aprendizaje de los alumnos ($p > .05$), siendo el grupo 2, docentes con alta dialogicidad y baja narratividad, quienes logran mayores aprendizajes en sus alumnos, seguidos por el grupo 1 (alta dialogicidad y alta narratividad) y 3 (baja dialogicidad y alta narratividad) que logran un nivel de aprendizaje moderado en sus alumnos, por sobre el promedio total obtenido por los alumnos en la prueba de aprendizaje post test. Los alumnos que obtienen un desempeño menor, incluso más bajo que el promedio total obtenido por los alumnos en la prueba de aprendizaje post test, son los estudiantes que pertenecen a profesores que presentan baja nivel en ambas dimensiones (baja dialogicidad y baja narratividad). No obstante lo anterior, estos resultados sólo tienen un carácter exploratorio y están sujetos a los errores estadísticos de los análisis que mezclan niveles.

Modelo Jerárquico

Debido a la estructura jerárquica de los datos estudiados, es decir, el aprendizaje de los alumnos anidado en cursos a partir de las características del discurso instruccional docente, se realizó un análisis de modelamiento jerárquico de los datos. Este análisis se llevó a cabo en dos etapas etapas: a) se revisa el modelo base y b) luego se analiza el modelo con predictores de nivel-2. Las variables independientes cuantitativas (predictores) fueron centradas en la gran media en cada una de las variables estudiadas. La variable dependiente es el desempeño de los alumnos en el post test, y en algunos modelos la dimensión declarativa de la prueba o la dimensión narrativa de ella. Los análisis de los datos fueron realizados con los programas estadísticos HLM 6.02 y MPLUS 5.21

A continuación se presentan 6 modelos jerárquicos. Los tres primeros consideran las mismas variables y en igual número. Los 3 modelos restantes, consideran un mayor número variables grupales. Los modelos 1 y 4 utilizan como variable dependiente el aprendizaje post test. Los modelos 2 y 5 utilizan como variable dependiente los resultados del alumno en la dimensión conceptual-declarativa de la prueba post test. Finalmente, los modelos 3 y 6 utilizan como variable dependiente el desempeño del alumno en la dimensión procedural del post test.

Primer Modelo Propuesto

El modelo 1 consideró como *variable dependiente* el *puntaje obtenido en la Prueba de Aprendizaje Post-Test*, y tuvo como predictores de nivel individual y de nivel colectivo a las siguientes variables:

Grupales:

- Porcentaje de narratividad del profesor
- Porcentaje de dialogicidad del profesor

Individuales:

- Pre test Prueba Aprendizaje
- Sexo
- Nivel socioeconómico
- Puntaje Test Memoria 1 (paradigmática)
- Puntaje Test Memoria 2 (narrativa)
- Educación de la madre

Variables de Interacción

- Sexo alumno * Narratividad del profesor (sex*narrativ)
- Sexo profesor* Dialogicidad del profesor (sex*dialog)
- Memoria paradigmática* Narratividad del profesor (mem1*narrativ)
- Memoria paradigmática* Dialogicidad del profesor (mem1* dialog)
- Memoria narrativa* Narratividad del profesor (mem2* narrativ)
- Memoria narrativa* Dialogicidad del profesor (mem2*dialog)

Modelo 1: Basal

Al analizar el aprendizaje global logrado por los estudiantes al finalizar la unidad curricular de Ensayos, se encontró una varianza total de 16.8. De esta varianza total, la varianza entre individuos explicó el 55.7% de la diferencia de rendimiento entre los alumnos (9.35) y la varianza entre cursos explicó el 44.3% de esa diferencia (7.44) De acuerdo a estos datos, al ser la varianza entre grupos superior al 10% es factible realizar análisis multinivel para explicar este porcentaje de la varianza (Hox, 1995).

Modelo 1: Incluye Predictores en el Segundo Nivel

Al ingresar los predictores de segundo nivel, es decir, las variables relacionadas con el tipo de discurso instruccional docente, es posible apreciar que el aprendizaje logrado por los estudiantes mostró una varianza total de 10.3. De esta varianza total, la varianza entre individuos explicó el 69.96% de la diferencia entre los alumnos (6.897) y la varianza entre cursos explicó el 34.43% de esa diferencia (3.547).

De esta forma, del 44.3% de la varianza entre cursos disponible del Modelo Basal 1, un 34% de esa varianza es explicada, de alguna forma, por las variables relacionadas con la narratividad y dialogicidad del discurso docente. Ver Tabla 24.

Tabla 1.25. Modelo con predictores en el segundo nivel

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>95% IC</i>	
pretest	0,402	0,061	6,590	0,000	0,282	0,521
sexo	1,106	0,358	3,090	0,002	0,405	1,807
NSE	0,096	0,691	0,140	0,890	-1,258	1,449
memoria	-0,034	0,045	-0,770	0,443	-0,122	0,053
paradigmática						
memoria Narrativa	0,316	0,079	4,020	0,000	0,162	0,470
Educmadre	0,107	0,150	0,710	0,477	-0,188	0,402
dialogicidad	-0,085	0,082	-1,030	0,304	-0,246	0,077
narratividad	0,230	0,127	1,810	0,070	-0,019	0,478
sexoXdialo	0,045	0,028	1,610	0,107	-0,010	0,100
sexoXnarra	-0,132	0,050	-2,670	0,008	-0,230	-0,035
mem1_dialogicidad	0,001	0,004	0,130	0,899	-0,007	0,009
mem1_narratividad	-0,003	0,006	-0,410	0,678	-0,015	0,010
mem2_dialogicidad	0,008	0,007	1,150	0,250	-0,006	0,022
mem2_narratividad	-0,013	0,013	-0,990	0,322	-0,039	0,013
_cons	3,490	1,816	1,920	0,055	-0,069	7,049

Al ingresar los predictores de primer y segundo nivel, es posible apreciar que a nivel individual, las variables: *pre test*, *sexo* y *memoria narrativa* tienen un efecto positivo y significativo en el resultado que el estudiante obtuvo en el post test. Es decir, a mayor puntaje en el pre test se obtiene un mayor rendimiento en el post test ($p > .00$), los estudiantes que obtienen un mayor puntaje en la prueba que evalúa memoria narrativa también presentan mejores resultados en el post test ($p > .05$), y en el caso del sexo, las mujeres obtienen mejores desempeños en el post test que los hombres ($p > .05$).

Respecto a la variable del profesor, *ninguna de ellas tiene un efecto principal sobre el desempeño del alumno en el post test*. Es decir, el porcentaje de dialogicidad y

narratividad que despliega el docente durante la sala de clases no tiene un efecto directo significativo en el resultado de los alumnos a nivel de post test. No obstante lo anterior, es importante destacar que en el caso de la *dimensión de narratividad*, el efecto de esta variable es positivo pero marginal sobre el post test ($p > .07$).

Un dato interesante aparece al analizar la interacción de las variables de nivel 1 y 2: sexo del alumno y porcentaje de narratividad del profesor durante la clase. Esta interacción es negativa y significativa ($p > .05$), lo que indica que *los hombres obtienen mayores aprendizajes, mientras mayor es la narratividad en el discurso instruccional de sus profesores*.

Segundo Modelo Propuesto

El segundo modelo propuesto consideró como *variable dependiente* el puntaje obtenido en la *Dimensión Declarativa de la Prueba de Aprendizaje Post-Test*, y tuvo como predictores de nivel individual y de nivel colectivo a las siguientes variables:

Grupales:

- Porcentaje de narratividad del profesor
- Porcentaje de dialogicidad del profesor

Individuales:

- Pre test dimensión declarativa
- Sexo
- Nivel socioeconómico
- Puntaje Test Memoria 1 (paradigmática)
- Puntaje Test Memoria 2 (narrativa)
- Educación de la madre

Variables de Interacción

- Sexo alumno * Narratividad del profesor (sex*narrativ)
- Sexo profesor* Dialogicidad del profesor (sex*dialog)
- Memoria paradigmática* Narratividad del profesor (mem1*narrativ)
- Memoria paradigmática* Dialogicidad del profesor (mem1* dialog)
- Memoria narrativa* Narratividad del profesor (mem2* narrativ)
- Memoria narrativa* Dialogicidad del profesor (mem2*dialog)

Modelo 2: Basal

Al analizar el *aprendizaje declarativo* logrado por los estudiantes al finalizar la unidad curricular de Ensayos, se encontró una varianza total de 5.082. De esta varianza total, la varianza entre individuos fue la causante del 66.54% de la diferencia de rendimiento entre los alumnos (3.382) y la varianza entre cursos explicó el 33,45% de esa diferencia (1.70).

Modelo 2: Incluye Predictores en el Segundo Nivel

Al ingresar los predictores de segundo nivel, es decir, las variables relacionadas con las características del discurso instruccional docente, es posible apreciar que el aprendizaje logrado por los estudiantes mostró una varianza total de 3.341. De esta varianza total, la varianza entre individuos fue la causante del 77.9% de la diferencia de rendimiento entre los alumnos (2.603) y la varianza entre cursos explicó el 22.08% de esa diferencia (.738). De esta forma, del 33.45% de la varianza entre cursos disponible del Modelo Basal 2, un 22.08% de esa varianza es explicada, de alguna forma, por las variables relacionadas con la narratividad y dialogicidad del discurso docente. Ver Tabla 25.

Tabla 1.26. Modelo 2 con predictores en el segundo nivel en post test declarativo

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>95% IC</i>	
pre test declarativo	0,324	0,062	5,230	0,000	0,202	0,445
sexo	0,700	0,218	3,210	0,001	0,273	1,128
NSE	0,155	0,332	0,470	0,641	-0,497	0,806
Memoria paradigmática	0,004	0,027	0,160	0,871	-0,049	0,058
Memoria narrativa	0,182	0,048	3,810	0,000	0,088	0,276
Educción de la madre	0,072	0,092	0,780	0,434	-0,108	0,251
dialogicidad	-0,056	0,046	-1,220	0,221	-0,147	0,034
narratividad	0,092	0,072	1,280	0,202	-0,049	0,233
sexoXdialogicidad	0,032	0,017	1,890	0,058	-0,001	0,066
sexoXnarratividad	-0,112	0,030	-3,710	0,000	-0,172	-0,053
mem1_dialogicidad	-0,003	0,002	-1,400	0,161	-0,008	0,001
mem1_narratividad	0,000	0,004	-0,030	0,975	-0,007	0,007
mem2_dialogicidad	0,009	0,004	2,130	0,033	0,001	0,018
mem2_narratividad	-0,003	0,008	-0,330	0,744	-0,019	0,013
cons	1,375	0,863	1,590	0,111	-0,316	3,066

Al ingresar los predictores de primer y segundo nivel, es posible apreciar que a nivel individual, las variables: *pre test dimensión declarativa*, *sexo* y *memoria narrativa* tienen

un efecto positivo y significativo en el resultado que el estudiante obtuvo en el post test de la dimensión declarativa. Es decir, a mayor puntaje en el pre test declarativo se obtiene un mayor rendimiento en el post test declarativo ($p > .00$), los estudiantes que obtienen un mayor puntaje en la prueba que evalúa memoria narrativa también presentan mejores resultados en el post test declarativo ($p > .00$), y en el caso del sexo, las mujeres obtienen mejores desempeños en el post test declarativo que los hombres ($p > .00$).

Respecto a la variable del profesor, ninguna de ellas tiene un efecto principal sobre el desempeño del alumno en el post test. Es decir, el porcentaje de dialogicidad y narratividad que despliega el docente durante la sala de clases no tiene un efecto significativo en el resultado de los alumnos a nivel de post test.

Algunos datos interesantes aparecen al analizar la interacción de las variables de nivel 1 y 2: sexo del alumno y porcentaje de narratividad y dialogicidad del profesor durante la clase. En el primer caso, sexo y narratividad, la interacción es negativa y significativa ($p > .00$), lo que indica que *los hombres obtienen mejores desempeños en conocimiento declarativo, mientras mayor es la narratividad en el discurso instruccional de sus profesores*. En el segundo caso, sexo y dialogicidad, la interacción es positiva pero marginal sobre el post test de la dimensión declarativa ($p > .058$), lo que podría indicar que *las mujeres obtienen mejores desempeños en conocimiento declarativo, mientras mayor es la dialogicidad en el discurso instruccional de sus profesores*.

Tercer Modelo Propuesto

El tercer modelo propuesto consideró como *variable dependiente* el puntaje obtenido en el *la Dimensión Procedural* de la Prueba de Aprendizaje Post-Test, y tuvo como predictores de nivel individual y de nivel colectivo a las siguientes variables:

Grupales:

- Porcentaje de narratividad del profesor
- Porcentaje de dialogicidad del profesor

Individuales:

- Pre test dimensión procedural
- Sexo
- Nivel socioeconómico
- Puntaje Test Memoria 1 (paradigmática)
- Puntaje Test Memoria 2 (narrativa)
- Educación de la madre

Variables de Interacción

- Sexo alumno * Narratividad del profesor (sex*narrativ)
- Sexo profesor* Dialogicidad del profesor (sex*dialog)
- Memoria paradigmática* Narratividad del profesor (mem1*narrativ)
- Memoria paradigmática* Dialogicidad del profesor (mem1* dialog)
- Memoria narrativa* Narratividad del profesor (mem2* narrativ)
- Memoria narrativa* Dialogicidad del profesor (mem2*dialog)

Modelo 3: Basal

Al analizar el *aprendizaje procedural* logrado por los estudiantes al finalizar la unidad curricular de Ensayos, se encontró una varianza total de 2.57. De esta varianza total, la varianza entre individuos fue la causante del 76.12% de la diferencia de rendimiento entre los alumnos (1.961) y la varianza entre cursos explicó el 23,87% de esa diferencia (0.615).

Modelo 3: Incluye Predictores en el Segundo Nivel:

Al ingresar los predictores de segundo nivel, es decir, las variables relacionadas con las características del discurso instruccional docente, es posible apreciar que el aprendizaje logrado por los estudiantes mostró una varianza total de 2.193. De esta varianza total, la varianza entre individuos fue la causante del 80% de la diferencia de rendimiento entre los alumnos (1.755) y la varianza entre cursos explicó el 20% de esa diferencia (0.438). De esta forma, del 23.87% de la varianza entre cursos disponible del Modelo Basal 3, un 20% de esa varianza es explicada, de alguna forma, por las variables relacionadas con la narratividad y dialogicidad del discurso docente. Ver Tabla 26.

Tabla 1.27. Modelo 3 con predictores en el segundo nivel en conocimiento procedural

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>95% IC</i>	
Pre test procedural	0,266	0,059	4,550	0,000	0,151	0,381
sexo	0,293	0,177	1,660	0,097	-0,053	0,640
NSE	0,033	0,256	0,130	0,897	-0,468	0,534
Memoria paradigmática	0,012	0,022	0,550	0,581	-0,031	0,056
Memoria narrativa	0,118	0,039	3,020	0,003	0,041	0,194
Educación de la madre	-0,038	0,075	-0,510	0,612	-0,185	0,109
dialogicidad	-0,008	0,037	-0,210	0,834	-0,081	0,065
narratividad	0,036	0,059	0,620	0,536	-0,078	0,151
sexoXdialogicidad	0,007	0,014	0,470	0,641	-0,021	0,034
sexoXnarratividad	-0,007	0,025	-0,290	0,771	-0,056	0,042
mem1_dialogicidad	0,002	0,002	1,200	0,230	-0,002	0,006
mem1_narratividad	-0,001	0,003	-0,440	0,660	-0,007	0,005
mem2_dialogicidad	-0,001	0,004	-0,250	0,800	-0,008	0,006
mem2_narratividad	0,000	0,007	-0,050	0,962	-0,013	0,013
cons	1,756	0,674	2,600	0,009	0,434	3,078

Al ingresar los predictores de primer y segundo nivel, es posible apreciar que a nivel individual, las variables: sexo y memoria narrativa tienen un efecto positivo y significativo en el resultado que el estudiante obtuvo en el post test considerando sólo la dimensión procedural. Es decir, los estudiantes que obtienen un mayor puntaje en la prueba que evalúa memoria narrativa también presentan mejores resultados en el post test procedural ($p > .00$), y en el caso del sexo, las mujeres obtienen mejores desempeños en el post test procedural que los hombres ($p > .00$).

Respecto a la variable del profesor, ninguna de ellas tiene un efecto principal sobre el desempeño del alumno en el post test de la dimensión procedural. Es decir, el porcentaje de dialogicidad y narratividad que despliega el docente durante la sala de clases no tiene un efecto significativo en el resultado de los alumnos a nivel del aprendizaje procedural. Tampoco se observan efectos significativos en la interacción de variables individuales y del profesor.

Primera Síntesis: Modelos 1, 2 y 3

A partir de los tres modelos presentados, se pueden informar los siguientes hallazgos:

- No se encontró un efecto directo y significativo entre las variables del discurso docente (dialogicidad y narratividad instruccional) y el aprendizaje mostrado por los alumnos al finalizar la unidad curricular.
- Un **efecto marginal** se encontró en la variable *narratividad del discurso instruccional y su impacto en el aprendizaje*, ya que su efecto en los alumnos es positivo pero no significativo ($p > .07$).
- Respecto a las **variables individuales** del alumno que afectan su desempeño en la prueba, se ha encontrado que su puntaje en el *pre test*, su *sexo* y el desempeño en prueba que evalúa *memoria narrativa* tiene un efecto positivo y significativo en el aprendizaje. Es decir, a mayor puntaje en el pre test se obtiene un mayor rendimiento en el post test ($p > .00$), los estudiantes que obtienen un mayor puntaje en la prueba que evalúa memoria narrativa también presentan mejores resultados en el post test ($p > .05$), y en el caso del sexo, las mujeres obtienen mejores desempeños en el post test que los hombres ($p > .05$).
- Respecto a la **interacción entre variables individuales y las variables docentes** medidas (dialogicidad y narratividad), se encontró que la interacción entre el sexo del alumno y la narratividad instruccional docente es negativa y significativa, es decir, *los hombres obtienen mejores desempeños en la prueba de aprendizaje, mientras mayor es la narratividad presente en el discurso instruccional de sus profesores*. Este resultado se repite cuando se mide el aprendizaje del contenido *declarativo* de la prueba de aprendizaje: la interacción sexo del alumno y narratividad instruccional también es negativa y significativa ($p > .00$).
- Un **efecto marginal** se encontró en la interacción sexo y dialogicidad, ya que su efecto es positivo pero marginal sobre el post test de la dimensión declarativa ($p > .058$), lo que podría indicar que *las mujeres obtienen mejores desempeños en conocimiento declarativo, mientras mayor es la dialogicidad en el discurso instruccional de sus profesores*.

Cuarto Modelo Propuesto

El cuarto modelo propuesto consideró como variable dependiente el puntaje global obtenido en el post-test de aprendizaje, y tuvo como predictores de nivel individual y de nivel colectivo a las siguientes variables:

Grupales:

- Porcentaje de narratividad del profesor
- Porcentaje de dialogicidad del profesor
- Edad del profesor
- Sexo del profesor
- Número de semestres con el curso
- Experiencia del profesor
- Tiempo destinado a clase desde profesor

Individuales:

- Pre test
- Sexo
- Nivel Socioeconómico (NSE)
- Puntaje Memoria 1 (Paradigmática)
- Puntaje Memoria 2 (Narrativa)
- Educación de la madre

VARIABLES DE INTERACCIÓN

- Sexo alumno * Narratividad del profesor (sex*narrativ)
- Sexo profesor* Dialogicidad del profesor (sex*dialog)
- Memoria paradigmática* Narratividad del profesor (mem1*narrativ)
- Memoria paradigmática* Dialogicidad del profesor (mem1* dialog)
- Memoria narrativa* Narratividad del profesor (mem2* narrativ)
- Memoria narrativa* Dialogicidad del profesor (mem2*dialog)

Modelo 4: Basal

Al analizar el aprendizaje logrado por los estudiantes al finalizar la unidad curricular de Ensayos, se encontró una varianza total de 16.8. De esta varianza total, la varianza entre individuos explicó el 55.7% de la diferencia de rendimiento entre los alumnos (9.35) y la varianza entre cursos explicó el 44.3% de esa diferencia (7.44).

Modelo 4: Incluye predictores en el segundo nivel

Al ingresar los predictores de segundo nivel, es decir, las variables relacionadas al quehacer de cada docente en su grupo, es posible apreciar que el aprendizaje logrado por los estudiantes mostró una varianza total de 7.391. De esta varianza total, la varianza entre individuos fue la causante del 93,20% de la diferencia de rendimiento entre los alumnos (6.889) y la varianza entre cursos explicó el 6.79% de esa diferencia (0.5023). De esta forma, del 44.3% de la varianza entre cursos disponible del Modelo Basal 4, un 6.79% de esa varianza es explicada, de alguna forma, por las variables relacionadas con la narratividad y dialogicidad del discurso docente. Ver Tabla 27.

Tabla 1.28: Modelo 4 con predictores en el segundo nivel en el post test

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>95% IC</i>	
pretest2	0,391	0,061	6,410	0,000	0,271	0,511
sexo	1,096	0,356	3,080	0,002	0,398	1,795
NSE	-0,324	0,566	-0,570	0,567	-1,434	0,786
Memoria paradigmática	-0,052	0,045	-1,170	0,243	-0,139	0,035
Memoria narrativa	0,311	0,078	3,980	0,000	0,158	0,465
Educmadre	0,118	0,149	0,790	0,427	-0,173	0,409
dialogicidad	-0,103	0,079	-1,310	0,191	-0,258	0,052
narratividad	0,288	0,119	2,430	0,015	0,055	0,521
edad_profesor	0,098	0,224	0,440	0,662	-0,341	0,538
sexo_profesor	-0,373	0,868	-0,430	0,667	-2,074	1,328
Semestres con el curso	0,565	0,144	3,920	0,000	0,282	0,847
Experiencia del docente	-0,040	0,212	-0,190	0,850	-0,455	0,375
Clase desde el profesor	0,000	0,001	0,180	0,858	-0,001	0,001
sexoXdialogicidad	0,050	0,028	1,770	0,076	-0,005	0,105
sexoXnarratividad	-0,131	0,050	-2,620	0,009	-0,229	-0,033
mem1_dialogicidad	0,001	0,004	0,250	0,800	-0,007	0,009
mem1_narratividad	-0,005	0,006	-0,810	0,417	-0,017	0,007
mem2_dialogicidad	0,009	0,007	1,210	0,226	-0,005	0,023
mem2_narratividad	-0,017	0,013	-1,240	0,215	-0,043	0,010
_cons	-5,879	6,247	-0,940	0,347	-18,122	6,364

Al ingresar los predictores de primer y segundo nivel, es posible apreciar que a nivel individual, se mantiene la relación entre las variables individuales y el desempeño en el post test encontrado en el Modelo 1. De esta forma, las variables: pre test, sexo y memoria narrativa tienen un efecto positivo y significativo en el resultado que el estudiante tuvo en el post test. A mayor puntaje en el pre test se obtiene un mayor post test ($p > .00$), los

estudiantes que obtienen un mayor puntaje en la prueba que evalúa memoria narrativa también presentan mejores resultados en el post test ($p > .00$), y en el caso del sexo, las mujeres obtienen mejores desempeños en el post test que los hombres ($p > .00$).

Respecto a las variables del curso, en el caso del profesor, el nivel de narratividad que despliega el docente durante la sala de clases tiene un efecto positivo y significativo en el resultado de los alumnos a nivel de post test. *Mientras mayor narratividad muestra el profesor, mejor es el rendimiento de los alumnos en el post test ($p > .01$)*. No existe un efecto principal en la dialogicidad.

El número de semestres que lleva el profesor con el mismo curso tiene un efecto positivo y significativo en el desempeño de los estudiantes en el post test. Es decir, mientras más semestres ha enseñado en docente con el mismo grupo curso, mayor es el aprendizaje logrado por los estudiantes ($p > .00$).

Respecto al análisis de la interacción de las variables del nivel 1 y 2, se mantiene la relación entre las variables encontradas en modelos anteriores. El sexo del alumno y porcentaje de narratividad del profesor durante la clase, interactúa de manera negativa y significativa con el rendimiento de los estudiantes. Es decir, *los hombres obtienen mejores desempeños en el post test mientras mayor es la narratividad en el discurso instruccional de los profesores ($p > .0$)*.

Un *efecto marginal* se encontró en la interacción sexo y dialogicidad, ya que su efecto es positivo pero marginal sobre el post test de la dimensión declarativa ($p > .076$), lo que podría indicar que *las mujeres obtienen mejores desempeños en conocimiento declarativo, mientras mayor es la dialogicidad en el discurso instruccional de sus profesores*.

Quinto Modelo Propuesto

El quinto modelo propuesto consideró como *variable dependiente* el puntaje en la *dimensión declarativa* del post-test de aprendizaje, y tuvo como predictores de nivel individual y de nivel colectivo a las siguientes variables:

Grupales:

- Porcentaje de narratividad del profesor
- Porcentaje de dialogicidad del profesor
- Edad del profesor
- Sexo del profesor
- Número de semestres con el curso
- Experiencia del profesor
- Tiempo destinado a clase expositiva del profesor

Individuales:

- Pre test dimensión declarativa
- Sexo
- Nivel Socioeconómico
- Puntaje Memoria 1 (Paradigmática)
- Puntaje Memoria 2 (Narrativa)
- Educación de la madre

Variables de Interacción

- Sexo alumno * Narratividad del profesor (sex*narrativ)
- Sexo profesor* Dialogicidad del profesor (sex*dialog)
- Memoria paradigmática* Narratividad del profesor (mem1*narrativ)
- Memoria paradigmática* Dialogicidad del profesor (mem1* dialog)
- Memoria narrativa* Narratividad del profesor (mem2* narrativ)
- Memoria narrativa* Dialogicidad del profesor (mem2*dialog)

Modelo 5: Basal

Al analizar el *aprendizaje declarativo* logrado por los estudiantes al finalizar la unidad curricular de Ensayos, se encontró una varianza total de 5.082. De esta varianza total, la varianza entre individuos fue la causante del 66.54% de la diferencia de rendimiento entre los alumnos (3.382) y la varianza entre cursos explicó el 33.45% de esa diferencia (1.70).

Modelo 5: Incluye Predictores en el Segundo Nivel

Al ingresar los predictores de segundo nivel, es decir, las variables relacionadas al quehacer de cada docente en su grupo, es posible apreciar que el aprendizaje declarativo logrado por los estudiantes mostró una varianza total de 2.646. De esta varianza total, la varianza entre individuos fue la causante del 98.29% de la diferencia de rendimiento entre los alumnos (2.601) y la varianza entre cursos explicó el 1.70% de esa diferencia (0.045). De esta forma, del 33.45% de la varianza entre cursos disponible del Modelo Basal 5, un 1.7% de esa varianza es explicada, de alguna forma, por las variables relacionadas con la narratividad y dialogicidad del discurso docente. Ver Tabla 28.

Tabla 1.29. Modelo 5 con predictores en el segundo nivel en el aprendizaje declarativo

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>95% IC</i>	
Pre-test declarativo	0,302	0,062	4,890	0,000	0,181	0,424
sexo	0,742	0,217	3,420	0,001	0,317	1,168
NSE	0,100	0,280	0,360	0,722	-0,449	0,648
Memoria paradigmática	-0,004	0,027	-0,130	0,893	-0,057	0,050
Memoria Narrativa	0,169	0,048	3,550	0,000	0,076	0,263
Educación de la madre	0,047	0,090	0,520	0,604	-0,130	0,223
dialogicidad	-0,056	0,045	-1,240	0,214	-0,145	0,032
narratividad	0,133	0,070	1,890	0,058	-0,005	0,270
Edad del profesor	-0,064	0,109	-0,590	0,555	-0,278	0,149
Sexo profesor	-0,567	0,398	-1,420	0,154	-1,348	0,213
Semestres con el curso	0,217	0,072	3,030	0,002	0,077	0,358
Experiencia docente	0,108	0,104	1,040	0,297	-0,095	0,312
Clase desde el profesor	0,000	0,000	-1,190	0,234	-0,001	0,000
sexoXdialogicidad	0,035	0,017	2,040	0,041	0,001	0,069
sexoXnarratividad	-0,113	0,031	-3,690	0,000	-0,173	-0,053
mem1_dialogicidad	-0,004	0,002	-1,730	0,083	-0,009	0,001
mem1_narratividad	0,000	0,004	0,050	0,957	-0,007	0,007
mem2_dialogicidad	0,011	0,004	2,450	0,014	0,002	0,019
mem2_narratividad	-0,007	0,008	-0,840	0,398	-0,023	0,009
_cons	1,090	2,996	0,360	0,716	-4,782	6,962

Al ingresar los predictores de primer y segundo nivel, es posible apreciar que a nivel individual, las variables: pre test, sexo y memoria narrativa tienen un efecto positivo y significativo en el resultado que el estudiante obtuvo en la dimensión declarativa del post test. Es decir, a mayor puntaje en el pre test declarativo se obtiene un mayor rendimiento en el post test declarativo ($p > .00$), los estudiantes que obtienen un mayor puntaje en la prueba que evalúa memoria narrativa también presentan mejores resultados en el post test declarativo ($p > .00$), y en el caso del sexo, las mujeres obtienen mejores desempeños en el post test declarativo que los hombres ($p > .00$).

Respecto a la variable del profesor, la *narratividad* del discurso instruccional docente tiene un efecto principal sobre el desempeño del alumno en el post test declarativo. Es decir, mientras mayor sea la narratividad que despliega el docente durante la sala de clases, mejor es el resultado de los alumnos a nivel de post test declarativo ($p > .00$).

Otro dato interesante aparece al analizar la interacción de las variables de nivel 1 y 2: sexo del alumno y porcentaje de dialogicidad del profesor durante la clase. Esta interacción es positiva y significativa ($p > .01$), lo que indica que las mujeres obtienen mejores desempeños en aprendizaje declarativo, mientras mayor es la dialogicidad en el discurso instruccional de sus profesores.

Sexto Modelo Propuesto

El sexto modelo propuesto consideró como *variable dependiente* el puntaje obtenido en la *dimensión procedural* del post-test de aprendizaje, y tuvo como predictores de nivel individual y de nivel colectivo a las siguientes variables:

Grupales:

- Porcentaje de narratividad del profesor
- Porcentaje de dialogicidad del profesor
- Edad del profesor
- Sexo del profesor
- Número de semestres con el curso
- Experiencia del profesor
- Tiempo destinado a clase desde el profesor

Individuales:

- Pre test dimensión procedural
- Sexo
- Nivel Socioeconómico (NSE)
- Puntaje Memoria 1 (Paradigmática)
- Puntaje Memoria 2 (Narrativa)
- Educación de la madre

VARIABLES DE INTERACCIÓN

- Sexo alumno * Narratividad del profesor (sex*narrativ)
- Sexo profesor* Dialogicidad del profesor (sex*dialog)
- Memoria paradigmática* Narratividad del profesor (mem1*narrativ)
- Memoria paradigmática* Dialogicidad del profesor (mem1* dialog)
- Memoria narrativa* Narratividad del profesor (mem2* narrativ)
- Memoria narrativa* Dialogicidad del profesor (mem2*dialog)

Modelo 6: Basal

Al analizar el *aprendizaje procedural* logrado por los estudiantes al finalizar la unidad curricular de Ensayos, se encontró una varianza total de 2.57. De esta varianza total, la varianza entre individuos fue la causante del 76.12% de la diferencia de rendimiento entre los alumnos (1.961) y la varianza entre cursos explicó el 23.87% de esa diferencia (0.615).

Modelo 6: Incluye Predictores en el Segundo Nivel:

Al ingresar los predictores de segundo nivel, es decir, las variables relacionadas al quehacer de cada docente en su grupo, es posible apreciar que el aprendizaje procedural logrado por los estudiantes mostró una varianza total de 2.12. De esta varianza total, la varianza entre individuos fue la causante del 82.75% de la diferencia de rendimiento entre los alumnos (1.756) y la varianza entre cursos explicó el 17.25% de esa diferencia (0.3662)). De esta forma, del 23.87% de la varianza entre cursos disponible del Modelo Basal 6, un 17.25% de esa varianza es explicada, de alguna forma, por las variables relacionadas con la narratividad y dialogicidad del discurso docente. Ver Tabla 29.

Tabla 1.30. Modelo con predictores en el segundo nivel en dimensión procedural

	<i>B</i>	<i>EE</i>	<i>Z</i>	<i>p</i>	<i>95% IC</i>	
Pretest procedural	0,251	0,059	4,250	0,000	0,135	0,366
sexo	0,276	0,178	1,550	0,121	-0,073	0,624
NSE	-0,212	0,387	-0,550	0,585	-0,970	0,547
Memoria paradigmática	0,007	0,023	0,300	0,764	-0,038	0,051
Memoria narrativa	0,113	0,039	2,880	0,004	0,036	0,190
Educación de la madre	-0,044	0,076	-0,580	0,565	-0,193	0,105
dialogicidad	-0,023	0,046	-0,500	0,620	-0,113	0,067
narratividad	0,056	0,065	0,860	0,390	-0,072	0,184
Edad del profesor	0,060	0,157	0,390	0,700	-0,246	0,367
Sexo del profesor	0,146	0,628	0,230	0,815	-1,084	1,377
Semestres Con el curso	0,174	0,097	1,800	0,073	-0,016	0,363
Experiencia docente	-0,055	0,147	-0,380	0,706	-0,343	0,232
clase desde el profesor	0,000	0,000	0,880	0,379	0,000	0,001
sexoXdialogicidad	0,009	0,014	0,610	0,541	-0,019	0,036
sexoXnarratividad	-0,007	0,025	-0,270	0,791	-0,056	0,043
mem1_dialogicidad	0,003	0,002	1,390	0,164	-0,001	0,007
mem1_narratividad	-0,002	0,003	-0,780	0,435	-0,009	0,004
mem2_dialogicidad	-0,001	0,004	-0,350	0,725	-0,008	0,006
mem2_narratividad	-0,002	0,007	-0,250	0,804	-0,015	0,012
cons	-2,675	4,416	-0,610	0,545	-11,331	5,981

Al ingresar los predictores de primer y segundo nivel, es posible apreciar que a nivel individual, las variables: pre test y memoria narrativa tienen un efecto positivo y significativo en el resultado que el estudiante obtuvo en el post test en la dimensión procedural. Es decir, a mayor puntaje en el pre test procedural se obtiene un mayor rendimiento en el post test procedural ($p > .00$), y los estudiantes que obtienen un mayor puntaje en la prueba que evalúa memoria narrativa también presentan mejores resultados en el post test procedural ($p > .00$).

Segunda Síntesis: Modelos 4, 5 y 6

A partir de los tres modelos recién presentados, que incluyen un mayor número de variables grupales, se pueden informar los siguientes hallazgos:

- Se encontró un efecto positivo y directo entre la variable *narratividad del discurso instruccional* y el aprendizaje medido a través del post test que considera conocimiento procedural. Este efecto en el aprendizaje de los alumnos es positivo y significativo ($p > .01$). A mayor presencia de narratividad en el discurso instruccional docente, mayor aprendizaje muestran los alumnos a nivel procedural
- Respecto a las *variables individuales* del alumno que afectan su desempeño en la prueba, se ha encontrado que su puntaje en el *pre test*, su *sexo* y el desempeño en prueba que evalúa *memoria narrativa* tiene un efecto positivo y significativo en el aprendizaje. Es decir, a mayor puntaje en el *pre test* se obtiene un mayor rendimiento en el post test ($p > .00$), los estudiantes que obtienen un mayor puntaje en la prueba que evalúa memoria narrativa también presentan mejores resultados en el post test ($p > .05$), y en el caso del sexo, las mujeres obtienen mejores desempeños en el post test que los hombres ($p > .05$). Esto ocurre de la misma forma para la variable dependiente aprendizaje global como para la variable dependiente aprendizaje declarativo
- Respecto a la *interacción entre variables individuales y las variables docentes* medidas (dialogicidad y narratividad), se encontró que la interacción entre el sexo del alumno y la narratividad instruccional docente es negativa y significativa, es decir, *los hombres obtienen mejores desempeños en la prueba de aprendizaje, mientras mayor es la narratividad presente en el discurso instruccional de sus profesores*. Este resultado se repite cuando se mide el aprendizaje del contenido *declarativo* de la prueba de aprendizaje, ya que la interacción entre sexo del alumno y narratividad instruccional docente es negativa y significativa ($p > .00$).
- Respecto a la interacción sexo y dialogicidad, se encontró un efecto positivo, pero marginal, en la dimensión declarativa del aprendizaje: *las mujeres obtienen un desempeño mayor a nivel declarativo cuando sus docentes presentan mayor presencia de dialogicidad instruccional a la hora de enseñar* ($p > .076$).

VIII.- Discusión y Conclusiones

La presente investigación buscó indagar sobre las diferencias que podrían existir en el aprendizaje logrado por alumnos de cuarto año medio, en un mismo contenido curricular, a partir de ciertas características del discurso instruccional docente que presentaban sus profesores. Las dimensiones estudiadas fueron: Dialogicidad Instruccional y Narratividad.

El objetivo de esta investigación fue comparar el aprendizaje obtenido por los estudiantes cuyos profesores presentaban prácticas pedagógicas con alta dialogicidad y/o narratividad en relación a los alumnos que interactuaban con docentes con baja dialogicidad y/o narratividad. La hipótesis que guió esta investigación planteaba que los estudiantes cuyos profesores presentaban prácticas discursivas con alta dialogicidad y alta narratividad obtenían un mayor aprendizaje en comparación al logrado por los alumnos que interactuaban con profesores que presentaban un bajo desempeño en una o ambas variables.

Se trabajó con una muestra de 13 profesores (8 mujeres y 5 hombres) acreditados en su excelencia pedagógica, en el entendido que la calidad docente del profesor estaba ya certificada y por lo tanto no sería una variable interviniente en el estudio. Estos profesores pertenecían a 6 regiones de país (cuarta, quinta, séptima, octava, décima región y región metropolitana), quienes realizaban sus clases en establecimientos subvencionados y municipales (7 subvencionados y 6 municipales).

Para cada profesor, se analizó la filmación de tres de sus clases utilizando pautas de observación para evaluar la dialogicidad y narratividad del discurso docente. Fueron seleccionados todos los diálogos y narraciones que cumplían con la condición de favorecer la construcción de conocimiento. De esta forma se calculó el porcentaje de tiempo (en segundos) que cada docente utilizaba en diálogos y narraciones en su discurso instruccional durante sus clases. De esta forma, cada uno de los profesores contaba con dos puntajes: a) porcentaje promedio de dialogicidad instruccional y b) un porcentaje promedio de narratividad. Además, se contaba con otros datos: sexo y edad del profesor, años de experiencia docente, número de semestres con el curso y tiempo (en segundos) de clase desde el profesor.

Los alumnos, por su parte, fueron evaluados en torno al aprendizaje en el pre y post test. La prueba de aprendizaje estaba compuesta por dos dimensiones: una dimensión declarativa que evaluaba el conocimiento conceptual que manejaba el alumno sobre el

contenido curricular de Ensayos, y una dimensión procedural que evaluaba la capacidad del alumno para aplicar esos conocimientos, por ejemplo tomar decisiones y evaluar un texto. Además, en los estudiantes, se evaluó su memoria narrativa y paradigmática a través de dos instrumentos distintos. De esta forma, se contó con datos propios del alumno como: puntaje en prueba de aprendizaje a nivel pre y post test, puntaje en la dimensión declarativa y procedural a nivel de pre y post test, puntajes en la prueba de memoria narrativa y paradigmática, edad, sexo, educación alcanzada por la madre, nivel socioeconómico.

El análisis descriptivo de los datos mostró que, a nivel de alumnos, existía una relación positiva y significativa entre el puntaje del alumno en la prueba de memoria narrativa y su desempeño en la prueba de aprendizaje en el pre y post test ($p > .01$). Además, la correlación entre el rendimiento en el pre test es positiva y significativa con el resultado obtenido en el post test ($p > .01$).

A nivel del profesor, existía una relación negativa y significativa entre la edad del profesor y el porcentaje promedio de dialogicidad instruccional, como también entre el sexo del profesor y el porcentaje promedio de narratividad observada en su discurso instruccional ($p > .01$). Es decir, a mayor edad del docente menor es su involucración en interacciones dialógicas con sus estudiantes, y en el caso de los profesores hombres, éstos destinaban mayor tiempo de sus clases a realizar narraciones en comparación a las docentes mujeres.

Al comparar, a través de un análisis de varianza, el aprendizaje de los alumnos según el estilo discursivo de los profesores se encontraron diferencias significativas entre estos grupos ($p > .05$). Considerando cuatro grupos: a) alta dialogicidad y alta narratividad, b) alta dialogicidad y baja narratividad, c) baja dialogicidad y alta narratividad y d) baja dialogicidad y baja narratividad, se encontró que el grupo 2, docentes con alta dialogicidad y baja narratividad, lograban mayores aprendizajes en sus alumnos ($p > .05$). Asimismo, tanto el grupo 1 (alta dialogicidad y alta narratividad) como el grupo 3 (baja dialogicidad y alta narratividad) lograban un nivel de aprendizaje moderado en sus alumnos, por sobre el promedio total obtenido por los estudiantes en la prueba de aprendizaje post test; no existiendo diferencias significativas ente el aprendizaje logrado por los alumnos de grupo 1 y 3. Los alumnos que obtuvieron el promedio inferior en la prueba de aprendizaje, bajo la media del post test, son los que pertenecían a profesores que mostraban bajo nivel en ambas

dimensiones (baja dialogicidad y baja narratividad). El resultado académico de estos alumnos se diferenciaba significativamente del rendimiento logrado por los otros tres grupos ($p > .05$).

Si bien con estos resultados se podría cumplir una de las hipótesis específicas de esta investigación, referida a encontrar menor aprendizaje en los alumnos cuyos docentes presentan bajo nivel en ambas dimensiones, estos resultados son producto de análisis sólo descriptivos y no explicativos. Estos análisis tienen un carácter exploratorio y están sujetos al error estadístico asociado a la mezcla de niveles.

Lamentablemente, no se pudieron probar las hipótesis de esta investigación a través del modelamiento jerárquico de los datos debido al bajo número total de profesores del estudio (13 docentes) y a cómo quedó distribución de ellos en los 4 grupos (4, 1, 3 y 5, respectivamente) a partir del cálculo del promedio de sus tres filmaciones. Por estos motivos, los análisis realizados con el modelo jerárquico consideraron las dimensiones de dialogicidad y narratividad como variables continuas, independientes una de la otra.

A través de este análisis, los resultados mostraron que las variables individuales explicaban en mayor medida el rendimiento académico logrado por los alumnos en la unidad curricular enseñada. Al analizar los niveles individual y grupal por separado, las variables del profesor consideradas en este estudio, por sí solas, no estuvieron asociadas significativamente con el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos. En cambio, las variables individuales del estudiante (el sexo del alumno, su puntaje en la prueba de memoria y su puntaje en el pre test) explicaron: a) el 55.7% de la variabilidad del aprendizaje medido a través del post test global, b) el 66.5% de la variabilidad del aprendizaje declarativo y c) el 76.12% del aprendizaje a nivel procedural. De esta forma, los resultados indicaron que las alumnas mujeres, con mayor puntaje en el pre test y con alto desempeño en la prueba de memoria narrativa, fueron quienes tuvieron mayor desempeño en la prueba de aprendizaje en el post test, es decir, aprendieron más de la unidad de ensayos una vez terminada la enseñanza de esos contenidos.

Si bien este resultado podría ser interpretado como poco alentador, no resulta sorprendente en la medida que, evidentemente, las variables individuales siempre van a pesar de mayor forma en la conducta o desempeño personal. Desde los estudios de Coleman en 1960 y el inicio de la investigación en el área de la efectividad escolar se ha

confirmado el gran efecto que tienen las características personales de entrada al sistema escolar, como el capital cultural de alumno, en el logro o desempeño académico del estudiante. No obstante lo anterior, una explicación de estos hallazgos también se relaciona con la dificultad de medir las variables ligadas al ámbito escolar. Es decir, en la medición de las variables que influyen, indirectamente, en el desempeño académico (como son las ligadas al profesor) siempre han existido mayores posibilidades de error.

Lo interesante es que: a) un 44.3% de la variabilidad en el aprendizaje global, b) el 33.45% del aprendizaje declarativo y c) el 23.87% del aprendizaje procedural logrado por los alumnos, no se explica por la variabilidad entre individuos, sino por la varianza entre cursos. Es decir, existen diferencias en el aprendizaje logrado por los alumnos que se explican por variables grupales relacionadas con la configuración de los cursos, entre ellas las características discursivas del profesor de cada curso.

Se utilizó el modelo jerárquico para examinar el porcentaje no explicado por las variables individuales, analizando modelos que consideran variables de primer y segundo nivel. Dentro de los principales hallazgos encontrados está el impacto de la narratividad del discurso instruccional docente en el aprendizaje global del estudiante, como también a nivel del aprendizaje procedural. Al considerar un mayor número de variables grupales (edad y sexo del profesor, experiencia docente y número de semestres con el curso, además del estilo discursivo dialógico y narrativo del profesor), se observa una relación positiva y significativa entre la narratividad docente y aprendizaje de los alumnos ($p > .01$). A mayor presencia de narratividad en el discurso instruccional docente, mayor aprendizaje muestran los alumnos. Este efecto también fue encontrado cuando: a) la variable dependiente es el aprendizaje declarativo ($p > .00$) y b) marginalmente, cuando se considera sólo como variables de grupo los dos tipos de discurso instruccional docente ($p > .07$).

Por otra parte, se encontró una interacción significativa pero negativa entre sexo del alumno y la narratividad del docente. Es decir, los hombres obtienen mejores desempeños en la prueba de aprendizaje, mientras mayor es la narratividad presente en el discurso instruccional de sus profesores. Este resultado se repite cuando se mide el aprendizaje se refiere al conocimiento declarativo, ya que la interacción entre sexo del alumno y narratividad instruccional docente es también negativa y significativa ($p > .00$).

Asimismo, se encontró una interacción positiva, pero marginal, entre el sexo del estudiante y la dialogicidad docente cuando se evalúa la dimensión declarativa del aprendizaje ($p > .058$). Esto quiere decir que, se podría suponer, que las mujeres obtendrían un desempeño mayor a nivel declarativo cuando sus docentes presentan mayor presencia de dialogicidad instruccional a la hora de enseñar.

Interesa subrayar estos resultados porque muestran algún efecto del discurso del profesor en el aprendizaje de los alumnos. A veces, los profesores no toman real conciencia del poder de su lenguaje como instrumento didáctico, apostando a los recursos materiales, audiovisuales, tecnológicos o incluso metodológicos. Sin embargo, es posible señalar que su forma de explicar y contextualizar las materias tiene un efecto en los alumnos. Particularmente, llama la atención: a) el efecto positivo de la narratividad del discurso instruccional docente en el aprendizaje de los estudiantes ($p > .01$), b) la posibilidad que los hombres obtengan un mayor aprendizaje, mientras mayor es la narratividad presente en el discurso instruccional de sus profesores ($p > .00$), y c) un efecto positivo, pero marginal (no significativo), que haría suponer que, probablemente, las mujeres lograrían un mayor aprendizaje cuando sus docentes presentan mayor presencia de dialogicidad instruccional a la hora de enseñar ($p > .058$).

Sin duda, esta investigación tiene importantes oportunidades de mejora respecto a las decisiones metodológicas que en ella se tomaron. Considerando la dificultad de medir el efecto del aprendizaje de los alumnos a través de variables independientes indirectas como es el discurso del profesor, se debe considerar cambios en el diseño de la investigación de tal forma que faciliten capturar efectivamente la magnitud este impacto. Por ejemplo, ampliar la muestra a más del doble, o realizar un estudio experimental manipulando, a través de un procedimiento de capacitación, la intencionalidad en el despliegue de la narratividad y dialogicidad del docente.

Otra opción a considerar es incorporar docentes de establecimientos particulares, subvencionados y municipales que históricamente hayan presentado alto puntaje en pruebas de medición nacional de la calidad de la educación como el SIMCE Y PSU, debido a que probablemente, los docentes de estos colegios muestren, más claramente, características dialógicas y narrativas al momento de enseñar y, por lo tanto, que exista mayor presencia de estas variables. Además, resulta necesario aumentar el número de filmaciones realizadas

por profesor (podría ampliarse al doble y también realizar observaciones “en vivo” de ciertos elementos). Esto permitiría contar con mayor información para categorizar a los docentes.

Por otro lado, es importante revisar la prueba de aprendizaje a utilizar. Collins y Green (1992) han mostrado que el término aprendizaje sólo tiene sentido dentro de un grupo particular. Este problema lo enfrentó Collins (1990) en su estudio sobre la instrucción en ciencias en alumnos de cuarto y quinto grado. La investigadora no estaba segura sobre qué era lo que los alumnos habían aprendido de la unidad aún cuando ella había estado en la sala diariamente durante 31 días junto a los niños; así que pidió autorización a la profesora del curso para hacer una evaluación a los estudiantes. De esta forma, construyó una prueba de 10 ítems, encontrando respuestas correctas entre 7 y 10, en todo el curso; concluyó, entonces, que había existido aprendizaje luego de estos resultados. La profesora del curso no estaba sorprendida con los resultados, ya que durante ese mes, ella había recolectado información individual y grupal del conocimiento que lograban los alumnos, a través del: monitoreo del trabajo de proyectos, durante las clases, presentaciones de los alumnos, entrevistas individuales y observaciones.

A partir de este ejemplo, es posible pensar que sólo considerar como evaluación de aprendizaje las medidas de pre test y post test podría ser una opción limitada para capturar lo realmente aprendido. Sería conveniente pensar en diversificar los tipos de ítems e instrumentos que pudieran dar cuenta del logro de los estudiantes.

No obstante las mejoras posibles de la presente investigación, como fortalezas del diseño actual se destacan su rigurosidad y validez ecológica. El diseño de la investigación logró capturar datos sustantivos ya que se transcribieron las filmaciones y hubo un análisis exhaustivo para clasificar los diálogos y relatos en las categorías propias del estudio; llegando desde lo cualitativo al dato cuantitativo. Además, si bien considera una muestra pequeña, ésta simboliza la realidad nacional, ya que pertenece a 6 regiones de nuestro país y distintos tipos de colegios. Otro de los aportes de este estudio fue medir el aprendizaje de los alumnos como variable resultado a partir de su relación con una variable de segundo orden como es el discurso del profesor. Es decir, intentó evaluar el efecto de una sobre otra, lo que no ocurre en el común de las investigaciones ligadas al ámbito de la educación.

Finalmente, un dato importante a considerar es que las variables estudiadas (dialogicidad y narratividad) son posibles de intervenir y potenciar. Es factible capacitar en las prácticas y estilos discursivos docentes que son efectivos para promover aprendizaje; son variables que se pueden controlar. En cambio, es bastante más difícil actuar sobre las variables personales, del propio alumno, que intervienen el proceso de aprender; a pesar que ellas expliquen en mayor amplitud los resultados del aprendizaje.

IX.- Referencias

- Anderson, H. (1997). *Conversation, language and possibilities: A postmodern approach to therapy*. New York: Basic Books.
- Anderson, J. R., Reder, L. M. y Simon, H. A. (2001). Educación: el constructivismo radical y la psicología cognitiva. *Estudios Públicos*, 81, 89-128.
- Anderson, J. R., Greeno, J. G., Reder, L. M. & Simon, H. A. (2000). Perspectives on learning, thinking and activity. *Educational Research*, 26(1), 18-21.
- Ausubel, D. P. (1980). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México D.F.: Trillas.
- Bacallao, J., Parapar, J., Roque, M. & Bacallao, J. (2004). La modelación jerárquica y los efectos de grupo en la predicción del rendimiento académico. *Revista Cubana de Educación Médica Superior*, 18(2), 1-8.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press
- Baquero, R. (1996). *Vygotski y el aprendizaje escolar*. Buenos Aires: Aique.
- Belinchón, M., Igoa, J. M., & Rivière, A. (1994). *Psicología del lenguaje: Investigación y teoría*. Madrid: Trotta.
- Bloome, D., Carter, S. P., Christian, B. M., Otto, S., & Shuart-Faris, N. (2005). *Discourse analysis and the study of classroom language and literacy events. A microethnographic perspective*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Borzone, A. M. & Rosemberg, C. R. (1994). El intercambio verbal en el aula: las intervenciones de los niños en relación con el estilo de interacción del maestro. *Infancia y Aprendizaje*, 68, 115-132.
- Bourgeois. E. & Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris: Collection formation permanente éducation adultes.
- Bravo Valdivieso, L. & Pinto, A. (1995). Bateria de Exploración Verbal (BEVTA). Santiago, Chile.
- Brown, A. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52 (4), 399-413.
- Bruner, J. (1991). Narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18, 1-21.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.

- Bruner, J. (1998). *Actos de significado: Más allá de la revolución cognitiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Bruner, J. (2002). *Making stories*. Cambridge: Harvard University Press.
- Catalán, M. & Galindo, M. (2003). Utilización de los modelos multinivel en investigación sanitaria, *Gaceta Sanitaria*, 17(3), 35-52.
- Cazden, C (1991). *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Coelho, N. E. & Figueiredo, L. C. (2003). Patterns of intersubjectivity in the constitution of subjectivity: Dimensions of otherness. *Culture & Psychology*, 9(3), 193-208.
- Cohen, E. (1994). Restructuring the classroom: Conditions for productive small groups. *Review of Educational Research*, 64(1), 1-35.
- Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M. J. (1995). Actividad conjunta y habla. En P. Fernández Berrocal & M. A. Melero Zabal (Comps.), *La interacción social en contextos educativos*, (pp. 193-326). Madrid: Siglo XXI.
- Collins, E. (1990). *Content as constructed: A study of two contrasting units of instruction in a 4th/ 5th grade class*. Doctoral dissertation, The Ohio State University, Columbus, OH.
- Collins, E.& Green, J.L (1992) Learning in classroom setting: making or breaking a cultura. In: Hermine Marshall (ed.), *Redefining students Learning*, Ablex, Norwood: New Jersey.
- Colomina, R., Mayordomo, R. & Onrubia, J. (2001). El análisis de la actividad discursiva en la interacción educativa. Algunas opciones teóricas y metodológicas. *Infancia y Aprendizaje*, 93, 67-80.
- Colomina, R., Onrubia, J. & Rochera, M. J. (2001). Interactividad, mecanismos de influencia educativa y construcción del conocimiento en el aula. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Eds.), *Desarrollo psicológico y educación* (Vol. 2, pp. 437-458). Madrid: Alianza Editorial.
- Cordero, M. L. (1990). Los estilos de enseñanza y las dimensiones de la acción didáctica. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la educación* (pp. 273-295). Madrid: Alianza.

- Cruz, M., Scheuer, N. & Huarte, M. F. (2001). El discurso en la sala de clases de maestros de nivel primario que trabajan en distintos sectores socioculturales, *Estudios Pedagógicos*, 27, 23-41.
- Del Río, M. J. & Gracia, M. (1996). Una aproximación al análisis de los intercambios comunicativos y lingüísticos entre niños pequeños y adultos. *Infancia y Aprendizaje*, 75, 3-20.
- Edwards, A. D. (1992). Teacher talk and pupil competence. En K. Norman (Ed.), *Thinking Voices: The work of the oracy project*. Londres: Hodder & Stroughton.
- Edwards, D. (1997). *Discourse and cognition*. Sage: London
- Edwards, D. & Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido en el aula. El desarrollo de la comprensión en el aula*. Madrid: Paidós.
- Eyzaguirre, B. & Fontaine, L. (2008). *La escuela que tenemos*. Santiago: Editorial CEP
- Feuerstein, R. (1980). *Instrumental enrichment: An intervention program for cognitive modifiability*. Baltimore: University Park Press.
- Fleckenstein, K. S. (1996). Images, words and narrative epistemology. *College English*, 58 (8), 914-933.
- Forero-Sáenz, A. (2008). Interacción y discurso en la clase de matemáticas. *Universitas Psychologica*, 7, 787-805.
- Freire, P. (1971). *La educación como práctica de libertad*, México DF: Ed. Siglo XXI.
- Fuchs, L., Fuchs, D., Karns, K., Calhoon, M., Hamlett, C. Dutka, S. & Katzaroff, M. (1996). The relation between student ability and the quality and effectiveness of explanations. *American Educational Research Journal*, 33, 631-664.
- Garton, A. F. (1994). *Interacción social y desarrollo del lenguaje y la cognición*. Buenos Aires: Paidós.
- Gardner, H. (1991). *The unschooled mind*. New York: Basic Books.
- Gergen K. (1997). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona: Paidós.
- Grice, H. P. (1975). Logic and conversation. En P. Cole & J. L. Morgan (Eds.), *Syntax and semantics, 3: Speech acts* (pp. 22-40). New York: Academic Press.
- Guille, J. (2004). *Pautas argumentativas en el diálogo espontáneo. Un estudio de conversaciones intra e interculturales*. Edsbruk: Stockholm University

- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: Strategies for qualitative research*, New York: Aldine De Gruyter.
- Gopnik, A. (2003). Theories, language and culture: Whorf without wincing. En M. Bowerman & S. C. Levinson (Eds.), *Language acquisition and conceptual development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Higgins, E. T. (1996). The "self digest": Self-knowledge serving self-regulatory functions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(6), 1062-1083.
- Higgins, E. T. (2000). Beyond pleasure and pain. En E. T. Higgins, & A. W. Kruglanski (Eds.), *Motivational science. Social and personality perspectives*, (pp. 1-20). Philadelphia (PA): Psychology Press.
- Higgins, E. T., Roney, C. J., Crowe, E., & Hymes, C. (1994). Ideal versus ought predilections for approach and avoidance: Distinct self-regulatory systems. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66(2), 276-286.
- Hinchman, L. P. & Hinchman, S. K. (1997). Introduction. En L. P. Hinchman & S. K. Hinchman (Eds.), *Memory, identity, community: The idea of narrative in the human sciences* (pp. xiii-xxxii). New York: SUNY Press.
- Hogan, K., Nastasi, B. K. & Pressley, M. (2000). Discourse patterns and collaborative scientific reasoning in peer and teacher-guided discussions. *Cognition and Instruction*, 17, 379-432.
- Howard, S. (2002). Un análisis de los intercambios comunicativos en el aula desde la perspectiva de la didáctica de las matemáticas. *Boletín de Investigación en Educación*, 16, 221-234.
- Hox, J. (1995). *Applied multilevel análisis*. Amsterdam: TT Publikates.
- Josephs, I. E., Valsiner, J., & Surgan, S.E. (1999). The process of meaning construction: Dissecting the flow of semiotic activity. En J. Brandstädter & R. M. Lerner (Eds.), *Action & self-development: Theory and research through the life span*, (pp. 257-282). Thousand Oaks: Sage
- Karmiloff-Smith, A. (1994). *Más allá de la modularidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- Koike, D. (2003). La construcción del significado en español. Elementos pragmáticos de la interacción dialógica. En D. Koike (Ed.), *La co-construcción del significado en español de las Américas: Acercamientos discursivos* (pp.11-24). Ottawa: Legas.

- Kozulin, A. (2002). Sociocultural theory and the mediated learning experience. *School Psychology International*, 23(1), 7- 35.
- Kuhn, D. (1992) Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, 62(2), 155-178.
- Leach, J. & Scott, P. (2002). Designing and evaluating science teaching sequences: An approach drawing upon the concept of learning demand and social constructivist perspective on learning. *Studies in Science Education*, 38, 115-142.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate a peripheral participation*. New York: Cambridge University Press.
- Leitao, S. (2001). Analyzing changes in view during argumentation: A quest for method. *Qualitative Social Research*, 2(3), 30-45.
- Levine, H.G. (1993). Context and scaffolding in developmental studies of mother-child problem solving dyads. En S. Chaiklin & J. Lave (Eds.), *Understanding practice. Perspectives on activity and context*. New York: Cambridge University Press.
- Linch, J (1996). *Comunication in the lenguaje classroom*. New York: Oxford University Press.
- Maloch, B. (2002). Scaffolding student talk: One teacher's role in literature discussion groups. *Reading Research Quarterly*, 37(1), 94-112.
- Manzi, J., Flotts M.P., Himmel, E., Rosas, R., & Bravo, D. (2003). Estudio acerca del uso de preguntas de ensayo en pruebas de selección universitaria, *Psykhé*, 12(2), 3-13.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad, un argumento para obligar*. Santiago: Editorial Dolmen.
- Mehan, H. (1998). The study of social interaction in educational settings. Accomplishments and unresolved issues. *Human Development*, 41, 245-269.
- Meltzoff, A. (1999). Origins of theory of minds, cognition and communication. *Journal of Communication Disorders*, 32, 251-269.
- Mercer, N. (1996). The quality of talk in children's collaborative activity in the classroom. *Learning and Instruction*, 6, 359-377.
- Mercer, N. (1997). *La construcción guiada del conocimiento: El habla de profesores y alumnos*. Barcelona: Paidós.
- Mercer, N. (2001). Spoken language in the classroom. En R. Mesthrie (Ed.) *The concise encyclopedia of sociolinguistics* (pp. 749-752). Amsterdam: Pergamon.

- MINEDUC (2006). *Resultados Prueba PISA*. Disponible en: <http://www.mineduc.cl>
- MINEDUC (2006). *Resultados SIMCE 2006*. Santiago: Ediciones MINEDUC.
- Morin, E. (1990). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Editorial Gedisa
- Nelson, K. (1993). The psychological and social origins of autobiographical memory. *Psychological Science*, 4(1), 7-15.
- Nelson, K. (1996). *Language in cognitive development. The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.
- Núñez, P. & Oyanedel, M. (2009). La negociación temática en la co-construcción de conocimiento realizada por estudiantes universitarios. *Signos*, 42(69), 51-70.
- O'Connor, M. C., & Michaels, S. (1993). Aligning academic task and participation status through revoicing: Analysis of a classroom discourse strategy. *Anthropology and Education Quarterly*, 24, 318-355.
- Osborne, J. (2000). Advantages of hierarchical linear modeling. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(1), 1-6.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International University Press
- Pierce, C. S. (1894). What is a sign? Disponible en: <http://members.door.net/arisbc/menu/library/bycsp/bycsp.htm>
- Prieto, M. D. (1998). Variables del profesor como mediador del proceso instruccional. En J. Beltrán & C. Genovard (Eds.), *Psicología de la Instrucción. I Variables y procesos básicos* (pp. 194-216). Madrid: Síntesis.
- Pozo, J. I. (1989). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- Pozo, J. I. (1998). *Aprendices y Maestros: la nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Alianza Editorial.
- Rex, L. A., Steadman, S., & Graciano, M. K. (2006). Researching the complexity of classroom interaction. En J. L. Green, G. Camilli, & P. B. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research*. Xx Mahwah: Lawrence Erlbaum & Associates and AERA.
- Rex, L. & Green, J. (2008). Classroom discourse and interaction: Reading across the traditions. En B. & F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 571-584). Chichester: Blackwell.

- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. (Points Essais, 330). Paris: Editions du Seuil.
- Rodríguez, A. & Berryman, Ch. (2002). Using sociotransformative constructivism to teach for understanding in diverse classrooms: A beginning teacher's journey. *American Educational Research Journal*, 39(4), 1017-1045.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Barcelona: Paidós.
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. New York: Oxford University Press.
- Rommetveit, R. (1985). Language acquisition as increasing linguistic structuring of experience and symbolic behavior control. En J. V. Wertsch (Ed.), *Culture, communication and cognition. Vygotskian perspectives* (pp. 183-204). Cambridge: Cambridge University Press.
- Rommetveit, R. (1992). Outlines of dialogically based social-cognitive approach to human cognition and communication. En A. H. Wold (Ed.), *The Dialogical alternative: Towards a theory of language and mind* (pp. 19-43) Stockholm: Scandinavian University Press.
- Rosales Pardo, J., Sánchez M., & García Pérez, R. (2004). Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos. El papel del profesor en la organización de la responsabilidad conjunta. *Revista de Educación*, 334, 347-360.
- Rosas, R. & Sebastián. C. (2001). *Piaget, Vygotski y Maturana: Constructivismo a tres voces*. Buenos Aires: Editorial Aiqué
- Rosemberg, C. & Borzone, A. M. (2001). La enseñanza a través del discurso. Estrategias de contextualización y de descontextualización de significados. *Cultura y Educación*, 13 (4), 407-424.
- Rosemberg, C. & Borzone, A. M. (2004). De la escuela infantil a la escuela primaria: ¿continuidad o ruptura en las matrices interactivas de la enseñanza y aprendizaje? *Infancia y Aprendizaje*, 27(2), 211-246.
- Ruvulo, A. P. & Markus, H. R. (1992). Possibles selves and performance: The power of self relevant imaginery, *Social Cognition*, 10(11), 95-124.

- Sánchez, E., Rosales, J., Cañedo, I. & Conde, P. (1994). El discurso expositivo: Una comparación entre profesores expertos y principiantes. *Infancia y Aprendizaje*, 68, 51-74.
- Sánchez, E., Rosales Pardo, J. & Suárez, S. (1999). Interacción profesor-alumno y comprensión de textos. ¿Qué se hace y qué se puede hacer? *Cultura y Educación*, 14/15, 71-89.
- Santamaría, A. (1997). La naturaleza semiótica de la conciencia: Una aproximación sociocultural a la mente humana. *Infancia y Aprendizaje*, 80, 3-15.
- Santibañez, E. (2003). *Psicolingüística de la interacción educativa*. Pamplona: Ediciones Universidad de Navarra.
- Saunders, W. M. & Goldenberg, C. (1999). *The effects of instructional conversations and literature log on the story comprehension and thematic understanding of English proficient and limited English proficient student*. California: Center for Research on Education.
- Saxe, G., Gearhart, M., & Guberman, S. (March, 1984) The social organization of early number development. En B. Rofoff, & J. Wertsch, (Eds.), *Children learning in the zone of proximal development*, (pp. 19-30). San Francisco: Jossey-Bass.
- Searle, J. R. (1979). *Speech acts: An essay in the philosophy of language*. New York: Cambridge University Press.
- Sinclair, J. & Coulthard, R. M. (1975). *Towards an analysis of discourse. The English used by teachers and pupils*. New York: Oxford University Press.
- Slavin, R. E. (1984). Component building: A strategy for research based instructional improvement. *Elementary School Journal*, 84, 225-269.
- Spelke, E. S., Breinlinger, K., Macomber, J. & Jacobson, K. (1992). Origins of knowledge. *Psychological Review*, 99(4), 605-632.
- Spolsky, B. & Hult, F. M. (Eds.) (2008). *The handbook of educational linguistics*. Wiley-Blackwell.
- Stevens, R. & Slavin, R. (1995). The cooperative elementary school: Effects on students's achievement, attitudes and social relations. *American Educational Research Journal*, 32, 321-351.

- Stigler, J. W., Gonzalez, P., Kawanaka, T., Knoll, S., & Serrano, A. (1997). *Methods and Findings of the TIMSS Videotape Classroom Study*. Washington: US Government Printing Office.
- Strauman, T. J. (1996). Stability within the self: A longitudinal study of the structural implications of the self-discrepancy theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71(6), 1142-1153.
- Tessler, M. & Nelson, K. (1994). Making memories: The influence of joint encoding on later recall. *Consciousness and Cognition*, 3, 307-326.
- Tharp, R. & Gallimore, R. (1991). The instructional conversation: teaching and learning in social activity. National center for research on education diversity and excellence. Research Practice Report 2. Disponible en: <http://repositories.cdlib.org/cgi/viewcontent.cgi?article=1094&context=crede>
- Tharp, R. & Yamauchi, L. (1994). Effective instructional conversation in Native American classrooms. National center for research on education diversity and excellence. Educational Practice Report 10. Disponible en: <http://www.ncela.gwu.edu/pubs/ncrcdsl/epr10.htm>
- Tinsley, E. & Brown, S. (2000). *Handbook of applied multivariate statistics and mathematical modeling*. San Diego: Academic Press.
- Tomasello, M. (2008). *Origins of human communication*. Boston: MIT Press.
- Tomasello, M. & Jeffrey (1986). Joint attention and early language. *Child Development*, 57(6), 1454-1463.
- Tomasello, M., Kruger, A. C. & Ratner, H. H. (1993). Cultural learning. *Behavioral and Brain Sciences*, 16, 495-552.
- Tuyay, S., Jennings, L., & Dixon, C. (1995). Classroom discourse and opportunities to learn: An ethnographic study of knowledge construction in a bilingual third-grade classroom. *Discourse Processes*, 19, 75-110.
- Undurraga, C., Sebastián, C., Urqueta A. Varela, J. & Caro, J. (2003). *¿Cómo aprenden los adultos? Una mirada psicoeducativa*. Santiago: Ediciones de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Valsiner, J. (2000). *Culture and human development*. London: SAGE Publications.

- Valsiner, J., & Veer, R. Van Der (2000). *The social mind. Construction of the idea*. Cambridge University Press.
- Van Zee, E. & Minstrell, J. (1997). Using questioning to guide student thinking. *The Journal of the Learning Sciences*, 6(2), 227-269.
- Villalta, M. (1999). Estructuras de intercambio comunicativo en la interacción didáctica. *Boletín de Investigación Educativa*, 14, 597-614.
- Villalta, M. (2000). *Prácticas pedagógicas del docente y cultura escolar en la interacción didáctica*. Tesis para optar al grado de Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Villalta, M. (2001). La interacción didáctica de la sala de clase. *Boletín de Investigación Educativa*, 16, 68-76.
- Volet, S. (2004). Understanding learning and motivation in context: what do alternative research traditions have to offer? En M. Wosnitza, A. Frey & R. S. Jäger (Eds.), *Learning process, learning environment and learning diagnostics. Scientific contributions to learning in the 21st century* (pp. 276-293). Landau: VEP.
- Vosniadu, S. (1994). Capturing and modelling the process of conceptual change. *Learning and Instruction*, 4, 45-69.
- Vygotski, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Editorial Crítica.
- Vygotski, L. S. (1991). Pensamiento y lenguaje. En *Obras Escogidas: Problemas de psicología general* (Vol 2, pp. 10-348). Madrid: Aprendizaje-Visor/MEC. Publicado originalmente en 1931.
- Vygotski, L. S. (1995). Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. En *Obras Escogidas: Problemas del desarrollo de la psique* (Vol. 3, pp. 311-340). Madrid: Aprendizaje-Visor/MEC. Publicado originalmente en 1931.
- Watzlawick, P. (1995). *El ojo del observador: Contribuciones al constructivismo*. Barcelona: Gedisa.
- Weade, R. (1987). Curriculum's instruction: The construction of meaning. *Theory into practice*, 26(1), 15-25.
- Wells, G. (1999). Language and Education: Reconceptualizing education as dialogue. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 135-155.

- Wells, G. (2004). El papel de la actividad en el desarrollo y la educación. *Infancia y Aprendizaje*, 27(2), 165-187.
- Wells, G. & Mejía, R. (2005). Towards dialogue in the classroom: Learning and teaching through inquiry. Working Papers and Culture, Education and Human Development. Department of Developmental and Educational Psychology, (1), 4. Disponible en: <http://www.uam.es/ptcedh>
- Wertheimer, M. (1945). *Productive thinking*. Chicago: Chicago University Press
- Wertsch, J. (1985). *Vygotsky and the social formation of the mind*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wertsch, J. (1988). L. S. Vygotsky's "new" theory of mind. *The American Scholar*, 57, 81-89.
- Wertsch, J. (1991). *Voices of the mind. A sociocultural approach to mediated action*. Massachusetts: Harvard University Press.
- Wood, D. (1988). *How children think and learn*. Massachusetts: Blackwell Publishers.
- Wood, D. (1992). Teaching talk: How modes of teacher talk affect pupil participation. En K. Norman (Ed.), *Thinking voices: The work of the national oracy project* (pp. 203-214). London: Hodder & Stroughton (for the National Curriculum Council).
- Wood, D., Bruner, J., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.