

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DEL DOCENTE Y CULTURA ESCOLAR EN LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA DE SALA DE CLASE*

Marco Antonio Villalta

Abstract

The study presents the relationship between the meanings of school culture and the pedagogical practice of the teacher in the didactic interaction of the classroom. Basil Bernstein's concepts of Classification and Framing in relation to the theoretical methodological contributions of the communication ethnography and the conversation analysis are taken as a theoretical reference. Audio and video records from two groups of teachers of educational institutions of theoretically opposite cultural orientation were observed and analyzed: Expressive and Instrumental. Among the conclusions of this study it is stated that the orientations of cultural meanings were updated and supported on interaction in the classroom and that the teacher's practice is a cooperative construction with the student.

Resumen

Se estudió la relación entre los significados de la cultura escolar y la práctica pedagógica del docente en la interacción didáctica de sala de clase. Se tomó como referente teórico los conceptos de Clasificación y Enmarcamiento de Basil Bernstein en relación con los aportes teóricos y metodológicos de la etnografía de la comunicación y el análisis de la conversación. Se observaron y analizaron registros de audio y video de dos grupos de docentes pertenecientes a establecimientos educativos de orientación cultural teóricamente opuesta: Expresiva e Instrumental. Entre las conclusiones del estudio se señala que las orientaciones de significados culturales se actualizan y sostienen en la interacción de sala de clase, y la práctica del docente es una construcción cooperativa con los alumnos.

Introducción

La actual reforma educativa chilena apuesta a cambios sustantivos que hagan posible la calidad y equidad del proceso educativo. El docente es considerado actor central para los logros innovadores de este proceso en la sala de clase. Sin embargo diversas

* Esta investigación fue financiada por CONICYT a través de Concurso Nacional de Proyectos FONDECYT N° 2980054. Aquí se presenta un resumen del informe final de investigación.

investigaciones constatan que las prácticas pedagógicas de los docentes no cambian o modifican en relación directa a los perfeccionamientos que las diversas instituciones formadoras les ofrecen.

Se sostiene que las prácticas pedagógicas de los docentes tienen que ver con contextos y significados dominantes en la institución educativa que atraviesan y actualizan en el encuentro educativo de la sala de clase.

El objetivo general de esta investigación es precisamente conocer cómo se da la dialéctica entre los significados del contexto escolar (cultura) y las prácticas pedagógicas del docente en la interacción didáctica de la sala de clase.

Es de suponer que contextos con significados culturales flexibles estén asociados a la libertad del profesor y alumnos para la construcción autónoma del espacio pedagógico, a través de estructuras de comunicación consensuadas y participativas en la sala de clase. Estas estructuras de comunicación serían más dadas y predeterminadas por el docente en contextos educativos con significados culturales que explicitan el control y jerarquías de poder al interior del establecimiento.

Referentes teórico - conceptuales

El estudio de la cultura escolar está asociado al surgimiento de la llamada “Nueva Sociología de la Educación”, que desarrolla a su vez nuevos enfoques metodológicos de carácter microsociológico, entre ellos la interacción didáctica de sala de clase (Bonafant, 1998).

Las perspectivas teóricas y metodológicas para abordar la interacción didáctica se pueden sistematizar básicamente en dos: la primera sostiene el estudio de la interacción didáctica como influencia y resistencia de un actor educativo sobre otro; y la segunda perspectiva asume la interacción didáctica como interdependencia de actores educativos para construir significados (Delamont, 1984) que sustentan una cultura escolar.

Ambas perspectivas entienden la interacción como comunicación, y ésta como algún tipo de relación; que a su vez posee estructura o configuración. Esta estructura que configura la interacción didáctica, a su vez, tiene que ver con relaciones sociales de poder y control de un grupo social hegemónico en relación con otro. La escuela en tanto espacio social se encuentra atravesada por relaciones de poder y control social con las cuales los actores educativos constituyen la cultura escolar.

El sociólogo inglés Basil Bernstein aborda los conceptos de Poder y Control social desde una perspectiva comunicativa para el estudio de la estructura social y la educación, denominando “Código” al principio regulador y estructurante de las relaciones sociales (Bernstein, 1985, 1990, 1997). La Cultura escolar desde esta perspectiva, es una estructura o sistema de significados que se construyen a través de los códigos.

Para Bernstein (1985), los códigos en la educación o códigos pedagógicos son propios a las agencias de transmisión cultural como la familia, escuela y trabajo, instituciones donde el sujeto se socializa. El Código Pedagógico se sostiene sobre los conceptos de clasificación (que es operacionalización del poder) y enmarcamiento (que es

operacionalización del control) y, para el caso de la escuela, éstos se abordan en tres sistemas de mensaje: pedagogía, currículum y evaluación.

La pedagogía como sistema de mensaje tiene que ver con la relación comunicativa entre los actores educativos y expresa el enmarcamiento o control social. Se estructura por el principio de jerarquía de roles y significados presentes en la relación comunicativa, lo que Bernstein denomina como discurso regulativo; por el principio de secuencia (lo que corresponde a cada sujeto y momento educativo) y el principio de criterio (que evalúa lo adecuado e inadecuado de la comunicación), lo que establece para Bernstein (1985, 1990) el llamado discurso instruccional. Estos principios definen una pedagogía “colaborativa” o de coparticipación, o una pedagogía “frontal” más unidireccionalmente definida.

El sistema de mensaje currículum tiene que ver con la relación existente entre los contenidos o saberes que transmite la escuela. El currículum expresa la clasificación, o relaciones de poder o aislamiento que hay entre contenidos, y se expresa en el uso del tiempo, el lenguaje y el espacio que éstos ocupan en relación de unos con otros. Así, la estrecha relación entre contenidos se denominará “currículum integrado”, y la fuerte separación entre los mismos, “currículum agregado” (Bernstein, 1985).

El sistema de mensaje evaluación está en función de la pedagogía y el currículum y puede usarse en dos sentidos no necesariamente excluyentes: dar cuenta de las carencias o distancia del alumno respecto a un dominio de contenido, criterio y clasificación dado, o se da cuenta de competencias o aptitudes que la escuela ha favorecido en ellos (Bernstein, 1985, 1998).

Estos tres sistemas de mensajes mantienen relación entre ellos al interior de la institución educativa desarrollando las posibilidades de código pedagógico que puede entenderse como la “pedagogización” del discurso social que transmite la escuela, a través de su estructura interna (Bernstein, 1985, 1991, 1998).

Considerando los conceptos señalados es posible definir teóricamente cuatro tipos de cultura escolar desde los sistemas de mensajes presentes en la interacción didáctica de sala de clase y que son expresión de los conceptos de clasificación (fuerte C+ o débil C-) y enmarcamiento (fuerte E+ o débil E-): expresiva, de control explícito, de control implícito e instrumental. Estos se esquematizan a continuación:

Tipos de Cultura Escolar

C+	
<i>Escuela de "control implícito"</i> E-C+	<i>Escuela de orientación instrumental</i> E+C+
Currículum: agregado	Currículum: agregado
E- Pedagogía: colaborativa	Pedagogía: directiva, frontal E+
Evaluación: dominio de contenidos	Evaluación: dominio de contenidos
C-	
<i>Escuela de orientación expresiva</i> E-C-	<i>Escuela de "control explícito"</i> E+C-
Currículum: integrado	Currículum: integrado
Pedagogía: colaborativa	Pedagogía: directiva, frontal
Evaluación: aptitudes	Evaluación: aptitudes

Para la presente investigación se asumen dos tipos de Cultura teóricamente opuestos: la "expresiva", de *clasificación y enmarcamiento* débil (C-E-) y la "instrumental", de *clasificación y enmarcamiento* fuerte (C+E+). Estos términos, "expresivo" e "instrumental", se utilizan para describir dos tipos de significados que aunque no excluyentes y más bien complementarios en la escuela (Bernstein, 1985), son teóricamente diferentes y susceptibles de definir por oposición. Por ello, se prefiere hablar de "orientaciones" o tendencias de los significados culturales.

La práctica pedagógica es considerada aquí como una síntesis histórica de la teoría y la experiencia de docencia en sala de clase (Carr, 1995). La "Pedagogía" es un tipo de relación comunicativa especializada que requiere de un contexto que otorgue rol y sentido a la acción mutuamente orientada de los sujetos en interacción.

La innovación de las prácticas en este sentido tiene que ver con la actualización en la interacción didáctica, de estos sentidos mutuamente orientados. Es decir, la innovación de las prácticas del docente tiene que ver con la *interacción social de carácter dialógico* que supone negociación de relaciones, niveles de autonomía de los actores: profesor y alumnos, además de la constitución de saberes de contenidos a transmitir (Davini, 1995). En esta misma perspectiva, sólo es posible señalar "orientaciones" de la práctica innovadora del docente, dado que ésta es una racionalidad que se construye en la interacción con el alumno.

Hay diversos enfoques teóricos y metodológicos con que se ha abordado el estudio de la interacción didáctica de sala de clase. Aquí se asume una perspectiva socio-lingüística-etnográfica. Este enfoque integra dos disciplinas que se complementan y enriquecen mutuamente, la Etnografía de la comunicación y el Análisis de la conversación.

Desde la etnografía de la comunicación se valora el lenguaje como elemento relacional construido y válido para un espacio-tiempo específico, y donde los sujetos desarrollan competencias comunicativas pertinentes a este espacio y tiempo (Gumperz, 1989).

El Análisis de la conversación proviene de la vertiente lingüística que recoge el papel del contexto en la organización del diálogo (Sinclair y Coulthard, 1975, Kerbrat-Orecchioni, 1998). Desde esta perspectiva, la conversación posee una estructura, cuyo estudio puede abordarse a través de modelos jerárquicos de la comunicación. En términos esquemáticos la conversación se puede describir como un “cuadro comunicativo” que contiene y es contenido por el contexto y modos de participación de los interlocutores.

Hay diversas propuestas de modelos jerárquicos de la comunicación desarrollados por los años 60 y 70 del siglo XX y que son sistematizados por Kerbrat-Orecchioni (1998) en dos grandes grupos: *dialogales* y *monologales* y contienen 5 niveles: *interacción o situación, secuencias, intercambios, intervenciones y actos de habla*.

Así, la *interacción o situación* es el contexto y propósito de los interlocutores en un espacio-tiempo específico que tiene estrecha relación con su rol y participación en la interacción. La *secuencia* es un conjunto de intercambios temáticamente relacionados. El *intercambio* son intervenciones en dependencia condicional. Las *intervenciones* definidas por “actos” comunicativos que abren, desarrollan y cierran el intercambio. Los *actos de habla* son la dimensión gramatical de la intervención y son definidas en su función ilocutoria e interactiva. Esto lo representa Kerbrat-Orecchioni (1998) en el siguiente esquema:

Estructura Jerárquica de la Conversación

UNIDADES DIALOGALES	<i>Interacción</i> (o “incursión”) <i>Secuencia</i> (“transacción”, “episodio”, “fase”, “sección”) <i>Intercambio</i> (“cambio interno”)
UNIDADES MONOLOGALES	<i>Intervención</i> (“movimiento” de Sinclair y Coulthard y de Goffman, “contribución” de Hudelot) <i>Actos de habla</i>

Cabe señalar que para los estudios de la estructura de la conversación es el intercambio la unidad mínima de análisis y que supone reglas de “alternancia” (orden de los turnos de intervención), de “relaciones interpersonales” (que pueden ser de carácter horizontal o vertical) y de “estructura” (que es definido por la dependencia condicional de las intervenciones en el intercambio).

Metodología de estudio y modelo de análisis

El estudio es de carácter descriptivo, de observación no participante de la interacción didáctica de sala de clase. Se toma como unidad de análisis el intercambio verbal profesor-alumnos en la sala de clase.

Los *instrumentos* utilizados son de registro mecánico y automático de eventos verbales y no verbales. Se graba en audio, filma y toma registro escrito de interacciones de sala de clase. Los *casos de estudio* son seleccionados de modo sucesivo: la selección del establecimiento según los criterios señalados desde la teoría y además: de Educación Media, de dependencia municipalizada y de tipo de instrucción Humanista-Científico. En cada uno de los establecimientos seleccionados se observó las clases de 4 docentes haciendo un total de 40 sesiones de 90 minutos observadas, correspondiendo a 20 sesiones por cada establecimiento.

Para el estudio de la interacción didáctica se plantea un modelo jerárquico y secuencial de análisis que considera los siguientes niveles: “fases”, “secuencias”, “intercambios”, intervenciones y “actos de habla”. Las *fases* y las *secuencias* permiten ubicar el estudio de la interacción didáctica en relación con propósitos y tiempo de los intercambios en la dimensión temporal.

El *intercambio*, unidad de análisis del estudio, es definido operativamente en relación con el número de intervenciones que lo componen y el propósito del mismo. Así, se tienen: *intercambios simples*, de hasta tres intervenciones; *intercambios complejos*, de cuatro a más intervenciones; e *intercambios incompletos o truncos*, de una intervención sin plenitud interaccional.

Las *intervenciones* operativamente pueden ser definidas bajo los principios de “predecibilidad”, pudiendo ser más predicha (+P) o menos predicha (-P) por otra intervención, y “más predictiva” o “menos predictiva” de otras (Coulthard, 1977) y “posición” en la estructura del intercambio, pudiendo estar “más inicial”(+I) o “menos inicial” (I-) o “más final” o “menos final” en la estructura del intercambio (Stubbs, 1987). De acuerdo a esto la intervención inicial (I), por ejemplo, puede ser definida como “menos predicha”, “mas predictiva”, “menos final” y “más inicial”. De la misma forma con este criterio se reconocen 6 tipos de intervenciones: Inicial (I); Respuesta (R); Cierre (rt); Respuesta e inicio (R/I); Información (Inf) y reinicio (rI). Esto se puede resumir en el siguiente esquema donde se distinguen las intervenciones propias del profesor y del alumno:

Clasificación de los Tipos de Intervención

Alumno	Profesor	Predictivo	Final	Predicho	Inicial
1. I	I	+	(-)	-	+
2. R,	(R)	R	-	+	(-)
3. rt	E, rt (E), (rt)	-	+	+	-
4. R/I	E/I, R/I	+	(-)	+	(-)
5. Inf	Inf	-	-	-	+
6. rI	rI	+	(-)	-	-

Los *actos de habla*, desde una perspectiva conversacional se pueden definir más como *actos comunicativos* que siendo de preferencia verbal, pueden ser también de naturaleza no verbal considerados “hechos de la interacción” que sostienen la relación entre los interlocutores. El modelo general de análisis se puede resumir de la siguiente forma:

Estructura de Análisis de la Interacción Didáctica

Suceso	Interacción didáctica		
	Apertura	Desarrollo	Cierre
Fase	(En relación con la situación comunicativa)		
Secuencia	(En relación con la situación comunicativa)		
Intercambios	I-R-E (Complejos) Simples Truncos	I-R-E (Simples) Complejos Truncos	I-R-E (Complejos) Simples Truncos
Intervenciones	P-A-(P ₀) (Acto de habla director)	P-A-P (Acto de habla director)	P-(A- P ₀) (Acto de habla director)

rganización jerárquica

Organización secuencial

Clave: I-R-E= secuencia inicio-respuesta-evaluación; ()= Intercambio opcional; P= Profesor(a), A= Alumno(a), (P₀) = intervención verbal opcional del profesor, (A-P₀)= intervención verbal opcional del alumno y cierre verbal del profesor.

Descripción de casos y fuente de datos

Estos fueron seleccionados considerando 5 criterios: *Tamaño del Establecimiento*, que hace referencia al número de profesores y alumnos del mismo; Según el *Proyecto de Mejoramiento Educativo* (PME) que han implementado; *la Distribución y uso de los espacios*; las *Normas* que el establecimiento moviliza para interactuar con el investigador; y el "Clima social" o contexto comunicativo que se ha consolidado en la relación entre profesores y alumnos. De acuerdo a estos criterios, ambos establecimientos seleccionados se caracterizan de la siguiente forma:

Descripción de los establecimientos educativos		
<i>Según el tamaño</i>	<i>Establecimiento de orientación expresiva</i>	<i>Establecimiento de orientación instrumental</i>
<i>Según PME</i>	Pequeño, favorece la relación "cara a cara" de alumnos y profesores.	Grande, no se favorece la relación "cara a cara".
<i>Uso de los espacios</i>	<p>Un Proyecto que considera la "Cultura Juvenil".</p> <p>Otorga valor "funcional" a los espacios (oficinas, salas).</p> <p><i>Establecimiento de orientación expresiva</i></p> <p>Simplifica procesos de coordinación con investigador externo.</p> <p>Relación profesor-alumnos horizontal y paralelos turnos de intervenciones.</p>	<p>Un Proyecto que privilegia la "Excelencia académica".</p> <p>Otorga valor de "status" a los espacios (oficinas, salas).</p> <p><i>Establecimiento de orientación instrumental</i></p> <p>Extiende el proceso de coordinación con investigador externo.</p> <p>Relación profesor-alumnos es vertical y con definidos turnos de alternancia en las intervenciones.</p>

Se observaron 4 docentes por establecimiento educativo. En cada docente se observaron 5 sesiones consecutivas. La fuente de datos está conformada por la transcripción de 3 sesiones de cada uno de los docentes observados. Así, se tiene por cada establecimiento un grupo de 12 transcripciones de observación de clases.

Descripción en Número de Sesiones y Tiempo de Observación por cada Establecimiento

	Establecimiento de orientación expresiva	Establecimiento de orientación instrumental	Total
Número de profesores observados	4	4	8
Total de sesiones transcritas	12	12	24
Tiempo total de las transcripciones	773 minutos (12,9 horas)	767,5 minutos (12,8 horas)	1.540,5 minutos (25,7 horas)

Análisis de resultados

Fases de la Interacción

Las fases es la división de la interacción en tres grandes bloques: apertura, desarrollo y cierre. La *apertura* son los intercambios iniciales en la interacción didáctica que tiene que ver con temas informativos e introductorios a la lección, el *desarrollo* abarca el cuerpo o propósito central de la lección, desarrollado por diversas secuencias e intercambios, y el *cierre* son las secuencias e intercambios ubicados al final de la dimensión temporal de la interacción didáctica. La descripción de las fases por cada establecimiento se presenta a continuación:

Descripción de las Fases por Establecimiento

	Establecimiento de orientación expresiva	Establecimiento de orientación instrumental
Apertura	Son avisos diversos que se negocian. Ocupa el 9% del tiempo total de la interacción.	Son informaciones y directivas que da el profesor a toda la sala. Ocupa el 9% del tiempo total de la interacción.
Desarrollo	Negociación de contenidos y orden de los turnos de intervención. Ocupa el 89% del tiempo total de la interacción.	Transmisión de contenidos de asignatura y evaluación de los mismos en los alumnos. Ocupa el 88% del tiempo total de la interacción.
Cierre	Negociación de informes y acciones a futuro. Ocupa el 2% del tiempo total de la interacción.	Generalmente es intercambio instruccional que se trunca. Ocupa el 3% del tiempo total de la interacción.

Secuencias de la Interacción Didáctica.

Se definen 8 secuencias temáticas según sus propósitos: *información*, que refiere a la transmisión de avisos y contenidos académicos; *organización de grupo*, que refiere a la construcción de un orden que haga posible los turnos de intervención; *organización de tarea*, que organiza al grupo en función de una actividad académica; *exposición y diálogo de plenario*, donde se desarrollan contenidos de asignatura; *dictado*, donde se transmiten contenidos de asignatura; *preguntas y respuestas*, donde se evalúan en los alumnos contenidos de asignatura; *pasar lista*, donde se controla la asistencia de los alumnos; y *pedido/entrega de trabajos*, donde se controlan las tareas académicas de los alumnos. La duración de estas secuencias por establecimiento se presenta a continuación.

Distribución Porcentual del Tiempo que dura cada Secuencia Temática en el Conjunto de Sesiones Observadas por Establecimiento

	Establecimiento de orientación expresiva	Establecimiento de orientación instrumental
Información	7%	6%
Organización de grupo	19%	1%
Organización de tarea	18%	14%
Exposición y diálogo de plenario	16%	32%
Dictado	4%	1%
Preguntas y respuestas	22%	41%
Pasar asistencia	4%	0%
Pedido/entrega de trabajos	10%	3%
Total	100%	100%

Como se observa en la tabla, las secuencias que refieren directamente a la transmisión de contenidos (*exposición y diálogo de plenario*, más *preguntas y respuestas*) acumulan el 60% del tiempo en el establecimiento de orientación expresiva, y el 88% en el establecimiento de orientación instrumental. Otro aspecto distintivo es el referente a la secuencia de “construcción del orden de los turnos de intervención”, en el establecimiento de orientación expresiva acumula el 19% del tiempo total de la interacción, y en el establecimiento de orientación instrumental este tiempo es del 1%.

Intercambios en la Interacción Didáctica de Sala de Clase

La síntesis descriptiva de la cantidad total de estructuras de intercambio *simple*, *complejo* y *trunco* por establecimiento se presenta a continuación:

Tipos de Intercambio por Orientación Cultural del Establecimiento Educativo

	Establecimiento de orientación expresiva		Establecimiento de orientación instrumental		Total	
	Frec.	%	Frec.	%	Frec.	%
Intercambios simples	333	57	413	68	746	62
Intercambios complejos	88	15	156	26	244	20
Intercambios truncos	167	28	41	7	208	17
Total	588	100	610	100	1.198	100

Al interior de estas estructuras se reconocen tipos de intercambios diferenciados según sus propósitos.

Tipos de Intercambios Simples

- a) *Transmisión de información* que refiere a propósitos de transmisión de contenidos académicos o avisos, y no requieren más que la respuesta de escucha o prefijos de apoyo del segundo interlocutor, puede ser simbolizado en las estructuras tipo: Inf e Inf-R/I-Inf; a continuación un ejemplo de la modalidad *Inf-R/I-Inf*.

38. Profesora: eh::: recuerden que a esta altura todos saben cómo nivelar entonces una ***, lo que puede variar / y ## vamos a trabajar en, en eso después en grupo en un ratito más / es con otras ecuaciones que yo voy a escribir / ahora, qué nos faltaría en esta ecuación es agregar algo muy importante \ Inf

39. Alumnos: la energía R/I

40. Profesora: la energía! + la energía que por ahora no es <¿contada?>, o sea no la vamos a colocar XXX pero sabemos que es una gran cantidad de energía + ahora, vamos a ver el ejemplo + de emisión beta, muy semejante ## pero ahora otro tipo de XXX + emisión beta ++ y vamos a escribir al tiro el símbolo / Inf

(Período 1: Cultura instrumental/Profesora de Química/Sesión 4)

Estructuras de este tipo representan el 30% de los intercambios simples en el establecimiento de orientación expresiva y el 35% de los intercambios simples del establecimiento de orientación instrumental.

- b) *Intercambio de información*, refiere a conversaciones donde un interlocutor demanda información no académica a otro, se representa en las estructuras de tipo I-R-rt y I-R. A continuación un ejemplo de la modalidad *I-R-rt*.

6. profesor: [murmullos intensos] ¿Ustedes terminaron la primera hoja? *I*

7. alumnos: No. *R*

8. profesor: ya. *rt*

(Período 1: Cultura instrumental/Profesor de Matemática/ Sesión 2)

Estas estructuras de intercambio representan el 15% de los intercambios simples en el establecimiento de orientación expresiva, y el 9% de los intercambios simples del establecimiento de orientación instrumental.

c) *Intercambios estructurantes*, refieren a conversaciones que pretenden establecer un orden de alternancia de las intervenciones, se representa en estructuras tipo I-(R) o I-R. A continuación un ejemplo de la modalidad *rI-R*.

35. Profesor: Marcos Fuentes, *rI*

36. Alumno: presente *R*

(Período 1: Cultura expresiva/Profesor de Castellano/Sesión 3)

Estructuras de este tipo representan el 41% de los intercambios simples en el establecimiento de orientación expresiva y el 22% de los intercambios simples en el establecimiento de orientación instrumental.

d) *Intercambios instruccionales*, refiere a estructuras de conversación con propósitos de verificar, por parte del profesor, el dominio de contenidos de asignatura del alumno, se representa en las estructuras I-R/I-E o I-(R/I)-E. A continuación un ejemplo de la modalidad *rI-R/I-E*.

24. Profesor: en el veinticuatro *RI*

25. Alumno: ¡veinte! *R/I*

26. Profesor: veinte, correcto *E*

(Período 1: Cultura instrumental/Profesor de Matemática/ Sesión 2)

Estas estructuras de intercambio representan el 14% de los intercambios simples de establecimiento de orientación expresiva y el 34% de los intercambios simples del establecimiento de orientación instrumental.

Tipos de Intercambios Complejos

a) *Búsquedas de acuerdo*, son estructuras de conversación que extienden los intercambios simples de tipo estructurante para alcanzar el orden de los turnos de intervención en la sala de clase. Se representa en la estructura I-R/I-R/I-rt ó I-R/I-R/I-(rt). Ejemplo: Modalidad *rI-[R/I]-rt*.

28. Profesora: Punto aparte, hagamos el siguiente ejercicio *rI*
 29. Alumna: ¡Señorita! *R/I*
 30. Profesora: qué quiere, dígame ¿qué pasa?, ¿qué quiere? *R/I*
 31. Alumna: [comentario inaudible] *R/I*
 32. Profesora: Eso tendría que haberlo hecho al principio de la clase
 +++++ *rt*
 (Período 4: Cultura expresiva/Profesora de Física/Sesión 3)

Estructuras con este propósito representan el 40% de los intercambios complejos en el establecimiento de orientación expresiva, y el 12% en los intercambios complejos del establecimiento de orientación instrumental.

- b) *Explicaciones*, cumplen el propósito de desarrollar la transmisión de contenidos académicos que a la vez sean respuesta a inquietudes del alumno, se representa en las estructuras I-R/I-R/I-rt, siendo “rt” una intervención de información académica. Un ejemplo de modalidad *rI-[R/I]-rt*.

9. Profesor: eh:: yo siempre saco a colación lo siguiente, ustedes seguramente se van a acordar, eh: ustedes alguna vez lo vieron en la televisión. *rI*
 10. Alumno: ¿qué cosa? *R/I*
 11. Profesor: el final de esta obra me hace recordar una serie de dibujos animados. *R/I*
 12. Alumno :¿cuál? *R/I*
 13. Profesor: Eh:: se llama:: donde aparece:: creo que está hecho con el coyote++ un perro pastor que cuidaba ovejas, que todo el día pasaba peleando con el lobo, tocaba la campana de fin de jornada [ruido de conversas], timbraban los dos su tarjeta del día, se iban juntos conversando amigablemente, para volver al día siguiente a hacer lo mismo, llegaba el día siguiente marcaban tarjeta, cada uno se iba a su puesto, el lobo quería comerse a las ovejas, el perro cuidaba las ovejas, peleaban entre ellos, terminaba el día, timbraban tarjeta y nuevamente se iban a sus casas tranquilamente, como grandes amigos, o sea cumpliendo su función, independiente de lo que pueda sentir cada uno/
 (Período 6: Cultura expresiva/Profesor de Castellano/Sesión 3)

Estructuras con este propósito representan el 6% de los intercambios complejos del establecimiento de orientación expresiva y el 12% de los intercambios complejos del establecimiento de orientación instrumental.

- c) *Inducción de respuesta*, que refieren a propósitos evaluativos de contenidos de asignatura en el alumno por parte del docente, desarrolla o extiende los intercam-

bios simples instruccionales, se representa en la estructura I-R/I-E/I-R/I-E. Un ejemplo de modalidad *rI-R/I-E/I-R/I-E*.

- | | |
|---|------------|
| 34. Profesor: ... el número cuarentiuno. ¿cuánto vale el ángulo ACB | <i>rI</i> |
| 35. Alumnos: noventa. | <i>R/I</i> |
| 36. Profesor: ya el ACB vale noventa ¿y el beta? | <i>E/I</i> |
| 37. Alumnos: cuarenticinco | <i>R/I</i> |
| 38. Profesor: cuarenticinco ¡correcto! | <i>E</i> |
- (Período 2: Cultura instrumental/Profesor de Matemática/Sesión 2)

Esta estructura representa el 55% de los intercambios complejos del establecimiento de orientación expresiva y el 76% de los intercambios complejos del establecimiento de orientación instrumental.

Tipos de Intercambios Incompletos o Truncos

a) *Intercambios truncos del profesor*; tienen que ver con preguntas, pedidos, órdenes e informaciones que no tienen relación con la respuesta del alumno, variando la relación comunicativa, por ejemplo: Modalidad *rI(t)*

- | | |
|--|--------------|
| 13. Profesor: así que por favor les pido que XX, aprovechen el espacio. | <i>rI(t)</i> |
| ## Eeh, Sepúlveda y compañía, asiento por favor. | <i>¿?</i> |
| 14. Alumno : [ruido de conversaciones paralelas] ¿quién tiene stick fix? | |
- (Período 1. Cultura expresiva. Profesor de Castellano. Sesión 3)

Los inicios truncos del profesor son el 66% del total de intercambios truncos en el establecimiento de orientación expresiva y el 22% en el de orientación instrumental.

Intercambios truncos del alumno, tienen que ver con las iniciativas del alumno que no son acogidas por el profesor, por ejemplo: Modalidad *rI(t)*.

- | | |
|--|--------------|
| 35. Alumno: ¿y para cuándo se entrega esto? | <i>rI(t)</i> |
| 36. Profesor: el grupo dos <continúa informando> | <i>Inf</i> |
| 37. Alumno: ¿Y para cuándo se entrega <es otro alumno el que pregunta> | <i>rI(t)</i> |
| 38. Profesor: el grupo tres <continúa informando> | <i>Inf</i> |
- (Período 1: Cultura instrumental/Profesor de Historia y Geografía/Sesión 3)

Los inicios de este tipo en los alumnos son el 34% del total de intercambios truncos en el establecimiento de orientación expresiva, y el 78% en el de orientación instrumental. Los intercambios truncos dan cuenta de la relatividad o flexibilidad de la intervención docente para generar estructuras de conversación sin la cooperación de

los alumnos, y en el caso de los alumnos, los límites de su participación sin la autorización del profesor.

Actos de habla en la interacción: acto director

Los actos directores son aquellos que estructuran el intercambio en la intervención inicial del interlocutor que lo inicia. Descritos dentro de los verbos performativos: “informar” y “preguntar” son los que tienen mayor frecuencia porcentual en los intercambios simples de ambos establecimientos analizados. Asimismo, el actor educativo cuya intervención contiene el *acto director* es con mayor frecuencia porcentual el profesor.

En los intercambios complejos, el *acto director* con mayor frecuencia porcentual para ambos establecimientos se describen con el verbo performativo: “preguntar”, siguiendo las intervenciones descritas bajo el verbo performativo “pedir”. El actor educativo con mayor acumulación porcentual de estos *actos directores* en los intercambios complejos, es el profesor, y esto es así en ambos establecimientos analizados.

Los *actos directores* categorizados con los verbos performativos “ordenar” y “pedir” caracterizan el 61% de intercambios truncos del profesor del establecimiento de orientación expresiva. Los verbos performativos “informar” y “preguntar” caracterizan el 66% de los intercambios truncos del profesor en el establecimiento de orientación instrumental.

Los *actos directores* de los alumnos en el intercambio trunco son los categorizados en los verbos performativos: “llamar”, “pedir” y “preguntar” en el 97% de los intercambios truncos del alumno del establecimiento de orientación expresiva, y estos verbos caracterizan el 57% de las intervenciones truncas del alumno del establecimiento de orientación instrumental.

Conclusiones

La investigación es un estudio comprensivo de la interacción didáctica de la sala de clase. Desde el análisis de los datos se puede afirmar que el *Discurso Pedagógico*, con que los profesores semantizan su práctica pedagógica, explica de modo parcial la interacción didáctica de la sala de clase. Es decir, en la interacción didáctica, los saberes y orden que construyen profesor y alumnos, tienen estrecha relación con sus contextos comunicacionales específicos.

Hay el propósito común de incrementar aprendizajes de los alumnos en ambos establecimientos de Educación Media municipalizada estudiados. Estos propósitos comunes atraviesan el proceso de interacción en la sala de clase, haciendo sutil, pero no por ello irrelevante, la diferencia de los establecimientos según su *orientación de cultura escolar*.

La interacción didáctica posee para ambos establecimientos *fases de apertura, desarrollo y cierre*, siendo similar la distribución temporal y temática, excepto en la última

fase. La fase de *cierre* suele comenzar con el timbre de término de hora –lo que comúnmente sucede en el establecimiento de *orientación de cultura escolar instrumental*– y con informaciones para la próxima clase entregadas por el profesor –que es lo que comúnmente sucede en la sala de clase del establecimiento de *orientación de cultura escolar expresiva*–.

Las *secuencias temáticas* son similares en ambos establecimientos. Los docentes de ambos establecimientos no son ajenos al conocimiento de estrategias metodológicas de enseñanza que promuevan la participación del alumno en la clase. La distribución del tiempo de la clase pone en evidencia que hay mayores intercambios de contenidos de asignatura en el establecimiento de *orientación de cultura escolar instrumental* con relación al de *orientación de cultura escolar expresiva*.

Los *intercambios complejos* caracterizan de mejor forma las diferencias de *orientación de cultura escolar*. En la *orientación de cultura escolar expresiva*, tienden hacia la negociación de acuerdos para el desarrollo organizado de la lección, y en la *orientación de cultura escolar instrumental*, estas estructuras son preponderantemente para la inducción de los alumnos hacia *respuestas* de contenido de asignatura.

La práctica pedagógica del docente estructura y es estructurada por los significados y acuerdos que transmite y emergen en la interacción, en estrecha relación con la *orientación de cultura escolar* del establecimiento educativo. Es en la sala de clases donde se realiza la práctica pedagógica en tanto interacción y la cultura en tanto significado.

En el sentido amplio de la pragmática de la comunicación, alumnos y profesores inevitablemente participan en la construcción de las diversas estructuras de intercambio y la participación de los alumnos redefine constantemente el rol del docente y el rol de los alumnos en la sala de clases. Así, a pesar de que en ambas *orientaciones de cultura escolar* se valora y promueve la participación de los alumnos, la diferencia está en las estructuras de intercambio que las mismas estrategias participativas producen.

En la *cultura de orientación expresiva*, la interacción didáctica se caracteriza por la iniciativa y participación de los alumnos; mas esta participación en la sala de clases privilegia estructuras de *intercambios complejos* del tipo “búsqueda de acuerdo” e *intercambios truncos* del profesor. Es decir, la *estructura de intercambio* de la *cultura de orientación expresiva* es básicamente de negociación.

En la *orientación expresiva* la innovación de la práctica pedagógica del docente va en dirección de promover la participación de los alumnos en la clase a través de estructuras dialógicas de contenidos de asignatura.

En la *cultura de orientación instrumental*, la interacción didáctica se desarrolla orientada al logro de excelencia académica. La *estructura de intercambio* es básicamente de órdenes y evaluación de contenidos. Las intervenciones *truncas* son del *alumno* en tanto pretenden “desviar” el objetivo de la interacción y, son del “profesor”, en tanto se agota en el tiempo su poder de enmarcamiento de la interacción.

En la *orientación instrumental*, la práctica pedagógica es la aplicación o creación de estructuras de significados funcionales a la tradición académica del establecimien-

to. Las posibilidades de la práctica se concentran en la construcción con los alumnos de estructuras instruccionales.

Asimismo, se encuentra que diferentes configuraciones de intercambios verbales y estructuración de los tiempos en la interacción didáctica de sala de clases, permiten alcanzar propósitos de aprendizaje en el establecimiento educativo.

Esto abre nuevas interrogantes de investigación sobre los modos de participación de los alumnos y profesores para construir cooperativamente propósitos educativos y los niveles o posibilidades de *innovación dialogal* en el espacio-tiempo de la sala de clases de la educación media municipalizada.

BIBLIOGRAFÍA

- BERNSTEIN, B. (1985). "Clasificación y enmarcación del conocimiento educativo". En *Revista Colombiana de Educación*. Bogotá, Colombia, Universidad Pedagógica Nacional. 1er. Semestre, N° 15.
- BERNSTEIN, B. (1990). *La construcción social del Discurso Pedagógico*. Primera Edición. Bogotá, Colombia, Editorial Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas.
- BERNSTEIN, B. (1990). *Poder, educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. Barcelona, España, El Roure Editorial S.A., Primera Edición.
- BERNSTEIN, B. (1997). "Una interpretación equivocada de la teoría de los códigos". En *Revista de Educación*, N° 312. Enero-Abril. España. Pág. 145-162.
- BERNSTEIN, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid, España, Morata S.L.
- BONAL, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona, España: Paidós. Primera Edición.
- CARR, W. (1995). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. Madrid, España, Morata.
- COULTHARD, M. (1988). *An Introduction to Discourse Analysis*. (First published, 1977). Singapore, Longman.
- DAVINI, M. C. (1995). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina, Paidós.
- DELAMONT, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid, España, Cincel S.A.
- GUMPERZ, J. (1989). *Engager la conversation. Introduction à la sociolinguistique interactionnelle*. Paris, France: Les éditions de Minuit.

- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1996). *La conversation*. Paris, France, Éditions Mémo Seuil.
- KERBRAT-ORECCHIONI, C. (1998). *Les interactions verbales. Approche interactionnelle et structure des conversations*. Paris, France: Tome I. Troisième Édition. Armand Colin. (Primera Edición francesa: 1990).
- MEHAN, H. (1979). *Learning Lesson*. Cambridge, Massachusetts and London, England, Harvard University Press.
- SINCLAIR, J. MCH. AND COULTHARD R. M. (Reprint 1978). *Towards an Analysis of Discourse. The English used by teachers and pupils*. (First published 1975). Great Britain, Oxford University Press.
- STUBBS, M. (1987). *Análisis del Discurso*. Madrid, España, Alianza. (Versión original en inglés: 1983).

Marco Antonio Villalta Paucar
Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad del Desarrollo
Santiago - Chile
mavillal@puc.cl ; villalta@rdc.cl
