

MODELOS DE ESTUDIO DE LA INTERACCIÓN DIDÁCTICA EN LA SALA DE CLASE¹

Marco Antonio Villalta Páucar *

villalta@tie.cl

marco.villalta@usach.cl

(USACH)

Sergio Martinic Valencia **

smartini@uc.cl

(PUC)

Recibido: 16/03/09

Aprobado: 07/04/09

RESUMEN

Diversos investigadores coinciden en señalar que el conocimiento es una construcción interactiva, lo que tiene importantes consecuencias al momento de analizar los procesos educativos. El estudio de la interacción didáctica en la sala de clase ha sido abordado desde diversas perspectivas. En el presente artículo se describen tres tradiciones de su estudio: transmisión, sistémica-instruccional y conversacional. El objetivo del presente artículo es analizar la incidencia de la conversación en la construcción del conocimiento escolar. Se encuentra que la interacción didáctica refiere a los acontecimientos de la sala de clase, los cuales expresan el proceso activo de negociación de significados sobre roles y metas de la educación, así como de estructuras dialogales de enseñanza-aprendizaje.

Palabras clave: interacción didáctica; aprendizaje; modelos de enseñanza.

¹ El artículo está en el marco de los Proyectos de investigación: FONDECYT N° 1095049: *Interacciones didácticas innovadoras en contextos de vulnerabilidad social*, Universidad de Santiago de Chile, e *Interacciones pedagógicas y uso del tiempo en el aula*, CIE01-CONICYT, Pontificia Universidad Católica de Chile.

* **Marco Antonio Villalta Paucar.** Psicólogo egresado de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos de Lima. Doctor en Ciencias de la Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Profesor asociado de pre y post grado de la Escuela de Psicología de Universidad de Santiago de Chile (USACH). Investigador Responsable del Proyecto Fondecyt N: 1095049: "Interacciones didácticas innovadoras en contextos de vulnerabilidad social" adjudicado a través de concurso nacional.

** **Sergio Martinic Valencia.** Antropólogo, Universidad de Chile. Doctor en Sociología, Université Catholique de Louvain. Profesor de planta adjunto de pre y post grado de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC). Investigador Responsable del Proyecto: *Interacciones pedagógicas y uso del tiempo en el aula*, CIE01-CONICYT de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC).

STUDY SETS OF THE DIDACTIC INTERACTION IN THE CLASSROOM

ABSTRACT

Several researchers agree with the fact that knowledge is an interactive construction, which has important consequences when analyzing educational processes. The study of didactic interaction in the classroom has been assumed from several perspectives. This article describe three traditions of its study: conversational and systemic-instructional transmission. The objective of this article is to analyze the incidence of conversation in the construction of school knowledge. It can be found that didactic interaction makes reference to the situations of the classroom, which express the active process of negotiation of meanings over roles and goals of education, as well as teaching-learning speech structures.

Keywords: didactic interaction, learning, teaching models.

DES MODÈLES D'ÉTUDES DE L'INTERACTION DIDACTIQUE DANS LA SALLE DE CLASSE

RÉSUMÉ

Plusieurs chercheurs coïncident à signaler que la connaissance est une construction interactive. Cela a des importantes implications dans l'analyse des processus éducatifs. L'étude de l'interaction didactique dans la salle de classe a été abordée depuis plusieurs perspectives. Dans cet article l'on décrit trois traditions de son étude: transmission, systémique-instructionnelle et conversationnelle. L'objectif de cet article est d'analyser l'incidence de la conversation dans la construction de la connaissance scolaire. L'on trouve que l'interaction didactique renvoie aux événements de la salle de classe, ils expriment le processus actif de la négociation de signifiés sur les rôles et buts de l'éducation, ainsi que des structures dialogiques de l'enseignement-apprentissage.

Mots clé: interaction didactique; apprentissage; modèles d'enseignement.

Introducción

Existe un amplio consenso teórico y empírico sobre la importancia que tiene la interacción social en el conocimiento y el aprendizaje. Esta relación ha sido estudiada en profundidad en la psicología y, desde la década de los 80, se han incrementado los estudios en el campo de la sociología y de la antropología (Bonal, 1998). La influencia de la lingüística interaccional y de la etnografía de la comunicación (Candela, 2001) ha contribuido, entre otras tradiciones, al desarrollo de diversos estudios que dan cuenta de la complejidad social de las interacciones a través de las cuales se construyen los aprendizajes.

Desde esta perspectiva, el proceso de enseñanza-aprendizaje ha dejado de entenderse como un mero acto de transmisión de un lado hacia otro para definirse, más bien, como una comunicación especializada que supone el diálogo y la construcción conjunta.

La enseñanza-aprendizaje se produce en un contexto social y cognitivo de referencia; actualiza reglas de interacción y de conversación a través de las cuales el discurso educacional adquiere significado y sentido para los participantes, convirtiéndose en una representación del mundo y en un discurso propio (Cubero, Cubero, Santamaría Santigosa, de la Mata Benítez, Carmona y Prados Gallardo, 2008).

Por otra parte, los teóricos e investigadores de la educación han abordado desde diversas perspectivas metodológicas los aprendizajes logrados por los estudiantes y su relación con las formas de enseñar de los docentes. Los esfuerzos por conocer e innovar en cómo aprenden los alumnos y cuál es o debería ser la mejor forma de enseñar de los docentes, sigue siendo una preocupación central en las diversas tradiciones de investigación.

Desde una perspectiva dialógica de la comunicación, los actos, hablas, saberes y expresiones concretas de aprender del alumno y enseñar del profesor forman parte de un proceso de influencia mutua que constituye la interacción profesor-alumno en una realidad particular. En el contexto de la institución escolar, la especificidad de esta relación es estudiada por la didáctica que define la interacción como un objeto central (Flanders, 1977; Delamont, 1984).

La innovación, que procura la reforma educativa chilena y latinoamericana en diversos niveles y aspectos de la institución escolar, tiene

como uno de sus ejes de trabajo la interacción que sucede en la clase (Ministerio de Educación de Chile, 2003; Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación [LLECE], 2008). Es la sala de clase donde pasan la mayor parte de su tiempo los alumnos y profesores y donde se concreta, construye y desarrolla la enseñanza y el aprendizaje de los conocimientos definidos por el *currículum*. Diversos estudios demuestran que lo que ocurre en la sala de clases es un factor explicativo central de los aprendizajes (Slavin, 1996; LLECE, 2008; Murillo y Román, 2009).

Es relevante analizar la interacción de sala de clase. Lo dicho por cada interlocutor, profesor y alumnos puesto en conjunto con lo que dicen y hacen los demás participantes de la clase configuran un proceso de negociación que recoge e integra las representaciones previas de todos los participantes para la construcción de significados compartidos implicados en el aprendizaje (Fernández y Cuadrado, 2008; Cuadrado y Fernández, 2008).

En tal sentido, en este artículo se presenta una aproximación macro-comprensiva de la interacción en la sala de clases y su relación con el aprendizaje. Se analizan diversas perspectivas teóricas que abordan la problemática.

Perspectivas de análisis de la interacción didáctica en la sala de clase

Desde una perspectiva histórica, Delamont (1984) señala que la tradición más fuerte de estudios de la sala de clase es americana y psicossociológica con orígenes en los trabajos de los años treinta y mediados de los cincuenta a través de categorías de codificación del mensaje que comunica el docente a los alumnos. Desde entonces, los enfoques sociolingüísticos y socioculturales de estudio de la sala de clase han diversificado los modelos de análisis de la interacción. Estas tendencias se pueden agrupar en tres grandes modelos: transmisión; sistémico- instruccional y conversacional. A continuación se exponen estos modelos.

Modelo de la Transmisión

Desde la perspectiva del Modelo de la Transmisión los problemas de la interacción comunicativa entre profesor y alumnos tienen que ver básicamente con formas de codificar y decodificar la información. En tal sentido, un docente formado para su trabajo en sala de clase debería ser capaz de “codificar de modo

claro y adecuado” la información que entregará a sus estudiantes, a la vez de enseñar a estos el adecuado uso de los signos que les permitan decodificar la información recibida. Esta concepción de la interacción como campo de influencia es coherente con los estudios sociológicos de fines de 1960 e inicios de la década del 70, los cuales analizaban la educación como herramienta de poder social para la reproducción cultural.

En este contexto se desarrolla el enfoque de directividad-no directividad de Análisis de la Interacción de Ned Flanders (1977) quien propone el análisis de la interacción didáctica a través de un sistema de diez categorías de la comunicación verbal en la sala de clase. Dichas categorías le permiten analizar los niveles de influencia directa e indirecta de la práctica pedagógica del docente en la participación de los estudiantes.

La perspectiva de la Transmisión significó grandes avances para comprender y promover diversos aspectos de la práctica docente. En la actualidad no se pone en duda que, por ejemplo, cuando el profesor refuerza positivamente la participación de los estudiantes en clase, mejora el clima social del aula e incrementa la participación activa de éstos en el proceso educativo. Asimismo, cuando presenta los contenidos de enseñanza en forma clara y precisa aporta a la comprensión de los estudiantes y reduce los focos de incertidumbre o confusión.

Sin embargo, este modelo privilegia la información que codifica y transmite el “emisor docente” hacia el “receptor estudiante”. Comunicación y transmisión se convierten en sinónimos y la interacción tiene un sesgo unidireccional que se sustenta en el supuesto de la capacidad infalible del lenguaje para representar al mundo de cosas al cual el interlocutor se refiere, reforzando el juicio de que es el habla del profesor el único mensaje válido en el proceso educativo de sala de clase. En tal sentido, la didáctica eficaz sería la estrategia docente que realiza una buena transmisión de los contenidos. El cambio está centrado en el profesor y en su capacidad de exponer y comunicar información a los alumnos (Flanders, 1977; García, 1897 en Rodríguez, 1995).

Modelos sistémico-instruccional

El Modelo Sistémico Instruccional de análisis de la interacción de sala de clase agrupa las propuestas que apuntan a identificar y mejorar los factores

clave, tanto a nivel de la institución escolar como a nivel de las variables de la sala de clase implicados en el logro de aprendizajes de los estudiantes. Son propuestas de análisis, valoración e intervención en los procesos de sala de clase. La interacción didáctica es una comunicación especializada en contexto educativo orientada al desarrollo o logro de determinados procesos cognitivos. Una de estas propuestas es el Modelo de Instrucción Efectiva de Slavin (1996).

Para este autor, el modelo de **instrucción efectiva** tiene los siguientes componentes: calidad de instrucción; nivel apropiado de instrucción; incentivo y motivación de los estudiantes y tiempo. Cada una de estas variables puede ser controlada y alterada por los profesores y sus escuelas.

La investigación demuestra que la interacción de estos componentes o variables tienen impacto en los aprendizajes. Por otra parte, los efectos de estas variables en el logro académico están relacionadas con otras dos variables relativas al tiempo: eficiencia instructiva y tiempo ocupado.

El Modelo de Instrucción Efectiva centra el análisis y mejoramiento de la interacción de sala de clase en 4 componentes: Calidad de la instrucción, Adecuación de la instrucción, Incentivo y Tiempo para que los estudiantes puedan aprender el material enseñado (CAIT). El modelo CAIT está concebido para asistir a todas las formas potenciales de organización de la sala de clase (Slavin, 1996), y refiere a las variables de sala de clase que pueden ser modificadas y mejoradas por el profesor para el logro de aprendizajes de los alumnos.

Velasco (2007) construye un modelo de interacción didáctica con una tipología de procesos cognitivos implicados. Define la interacción didáctica como un complejo proceso de razonamiento interpersonal en el aula entre profesor y estudiantes con la finalidad de promover aprendizajes. El análisis de la interacción didáctica refiere a acciones del profesor y de los alumnos que operan como indicadores de procesos cognitivos con distinto nivel de complejidad. También, propone indicadores sociales de la cognición didáctica, organizados de modo jerárquico según el nivel de complejidad de las operaciones cognitivas. Estas operaciones las agrupa en 5 categorías: 1) localiza espacialmente, temporaliza, recuerda, memoriza; 2) ordena, compara, lee, metaforiza; 3) comprende, analiza, razona, sintetiza, infiere (deducción,

inducción); 4) decide, evalúa, diseña, construye conocimiento (individual, social) planifica, hipotetiza, soluciona problemas; y 5) metacognición, conocimiento metacognitivo, control metacognitivo. Estas categorías estarían asociadas al aprendizaje.

La tradición de investigación sobre eficacia escolar ha hegemonizado el debate sobre los factores asociados al aprendizaje escolar y, desde dichos estudios hay consenso entre los especialistas en considerar la existencia de variables correspondientes a la escuela, a la comunidad y al hogar de los estudiantes, asociadas al aprendizaje (Cornejo y Redondo, 2007).

Específicamente, respecto a la variable escuela, los meta análisis indican que la organización escolar y los procesos instruccionales de sala de clase son particularmente determinantes en el logro de aprendizajes. Los elementos relevantes de los procesos instruccionales son: 1) las expectativas de los estudiantes respecto a sus aprendizajes; 2) la pertinencia y adecuada gestión del currículum; 3) la estructura de trabajo y aprovechamiento del tiempo para los aprendizajes en el aula; 4) las actividades de seguimiento de progreso de alumnos; 5) el favorable clima de aula; 6) la disponibilidad de materiales educativos de calidad; y 7) la diversidad y calidad de las didácticas (Cornejo y Redondo, 2007).

El Modelo Sistémico Instruccional se concentra en las variables de la sala de clase que permiten logros de aprendizaje, privilegiando los aspectos organizacionales y/o los procesos cognitivos implicados. Otorga un papel activo al estudiante en la interacción, pero acotado a su rol de aprendiz. A fines de la década de 1970 se consolidan enfoques transdisciplinarios de la comunicación que reposicionarán la participación del profesor y de los estudiantes en la construcción del proceso educativo.

Modelo conversacional

Las perspectivas constructivistas y socioculturales, reforzadas por el desarrollo de la filosofía del lenguaje, hacen posible integrar los aportes de la etnometodología, etnografía, sociolingüística, semiótica y otras disciplinas para confluir en una perspectiva socio-etnográfico-lingüística de la comunicación, la cual sustenta los modelos conversacionales o dialogales de análisis de la interacción en la sala de clase.

Desde esta perspectiva las interacciones en la sala de clases no funcionan como un mero acto de transmisión. Por el contrario, es un complejo proceso que tiene una contingencia propia y que es fruto de la relación particular que se establece entre los principios que estructuran las prácticas y las subjetividades de profesores y alumnos que intervienen en el contexto de la clase (Delamont, 1984; Villalta, 2000; Ibáñez, Barrientos, Delgado y Geisse, 2007).

En este sentido, las interacciones en el aula pueden ser observadas como prácticas comunicativas que realizan y producen intenciones y significados en contextos culturalmente situados. Como señala Planas (2004) “el aula es una cultura con modelos comunes de interpretación de normas, acciones y creencias que se reconstruyen a través del discurso por medio de prácticas sociales” (p. 61).

La didáctica eficaz no es solamente una estrategia o técnica predefinida, sino el desarrollo de competencias comunicativas capaces de hacer pertinentes los saberes curriculares a los contextos comunicativos construidos en la interacción. El saber curricular es así una construcción en la interacción (Díaz y Ochoa, 2007).

Los estudios realizados en la perspectiva conversacional indican que las formas en que se utiliza el lenguaje en las escuelas revelan patrones distintivos que permiten hablar de un discurso *instruccional* (Villalta, 2009). Este discurso, distinto en forma y contenido de otras interacciones verbales, revela turnos de habla encaminados a aportar información específica, controlar las ejecuciones de los participantes y evaluar el proceso de los alumnos. Se caracteriza por presentar estructuras interactivas específicas del discurso escolar (Mehan, 1979; Rogoff, 1997).

El análisis de las formas discursivas ofrece algunas respuestas sobre la manera en que los instrumentos de mediación semiótica modifican el funcionamiento cognitivo gracias a la participación de los individuos en contextos de actividad específicos (Cubero *et al.*, 2008).

El interactuar con otros en un escenario específico es una cualidad inherente a la intervención educativa (Cubero *et al.*, 2008), lo que favorece la creación de una mutualidad de perspectivas y, a través de la participación, se comparte una versión legitimada del conocimiento y las experiencias comunes (Edwards y Mercer, 1989).

La consolidación de nuevos enfoques comunicativos para analizar la interacción de sala de clase va de la mano con cambios en la delimitación del concepto de didáctica. La didáctica se aleja de la concepción de herramienta para la transmisión de saberes y se concibe como construcción cultural que el profesor transmite, reflexiona y reconstruye en el encuentro educativo de sala de clase. El modelo conversacional se profundiza en el siguiente punto.

Una concepción de la interacción como influencia unidireccional caracteriza al modelo de la Transmisión; la interacción funcional al aprendizaje es propia del modelo Sistémico instruccional; y entender la interacción como una construcción de significados y procesos culturales caracteriza al modelo Conversacional. Otro elemento distintivo de cada modelo es la concepción de lo que se entiende por Didáctica; una perspectiva tecnológica de la didáctica caracteriza al Modelo de la Transmisión; el Modelo Sistémico-Instructional privilegia una perspectiva cognitiva de la didáctica; y el Modelo Conversacional pone el acento en una perspectiva socio-comunicativa de la didáctica. Cada modelo tiene propuestas representativas de estudio. Lo hasta aquí mencionado se puede organizar de la siguiente forma (Tabla 1).

Tabla 1
Modelos de la Interacción y su incidencia en la educación

Modelos Distinciones en cuanto a	MODELO DE LA TRANSMISIÓN	MODELO SISTÉMICO INSTRUCCIONAL	MODELO CONVERSACIONAL
Concepción de la Interacción.	Una relación de INFLUENCIA social del profesor sobre el alumno.	Una relación FUNCIONAL al logro de aprendizajes.	Una CONSTRUCCION social de profesor y alumnos.
Concepción de la Didáctica.	Perspectiva Tecnológica: Conjunto de saber-hacer que posee el docente para actuar eficazmente en la acción educativa.	Perspectiva cognitiva: Organización que el docente hace del conocimiento para lograr el aprendizaje de los estudiantes.	Perspectiva socio-comunicativa: Actividad intencional crítico-reflexiva de la práctica educativa.
Estudios representativos.	Sistema para el Análisis de la Interacción de Flan ders (1977)	Modelo de Instrucción Efectiva (Slavin, 1996)	El discurso en el aula (Cazden, 1991). Learning Lessons: Social Organization in the Classroom (Mehan, 1979).

Nota: Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Cíncel.

Desde la perspectiva conversacional, participar en el proceso educativo, implica el uso competente de los códigos de dicho contexto; en tal sentido alumnos y profesor siguen criterios compartidos para reconstruir el conocimiento escolar, discutir y argumentar de modo válido. En efecto, desde esta perspectiva, la experiencia escolar está constituida de reglas implicadas en la producción del discurso educativo (Cubero *et al.*, 2008).

Diversos estudios de carácter etnográfico distinguen tres partes básicas en la organización de la clase: inicio, desarrollo y cierre (Mehan, 1979; Villalta, 2009). Los inicios y fin de cada parte se definen a través de “marcadores”. Éstos son gestos, actos y enunciados que cumplen la función de abrir o cerrar cada una de las partes señaladas. El inicio y el cierre definen el tiempo de la clase y permite calcular la proporción de la clase que ocupa determinadas acciones.

Pensar qué enseñar y la mejor manera de hacerlo es un proceso que el docente adecua de acuerdo con los cambios que se dan en sus alumnos a lo largo del proceso de aprendizaje. Un análisis estático no puede darnos una comprensión adecuada de por qué y cómo se está pensando la acción educativa, para favorecer la comprensión en el aula. Esto nos lleva, entonces, a reconocer y asumir que las actuaciones interrelacionadas de los participantes en torno a una tarea o contenido se construyen a medida que se desarrolla el proceso de Enseñanza-Aprendizaje. No es posible determinar la interacción antes de que se lleve a cabo, sino que ésta emerge y toma cuerpo a medida que se despliega la actividad conjunta. La perspectiva ecológica introduce la noción de impredecibilidad para estudiar este hecho.

Cognición e interacción verbal

El tema del conocimiento y su caracterización es un campo interdisciplinario en el que participan los psicólogos cognitivos, filósofos, lingüistas, neurocientíficos y otras disciplinas que en su conjunto constituyen el campo de las ciencias cognitivas. La caracterización del conocimiento ha transitado por períodos que van desde el tradicional enfoque conductual de asociar estímulos a respuestas, para luego considerar que conocer es aumento y dominio de información y finalmente, en el momento actual, caracterizarlo como construcción de estructuras mentales en constante desarrollo, las cuales reflejan la experiencia social (Anderson *et al.*, 2001). A través de estas

estructuras las personas explican y moldean sus experiencias de mundo (Gerrig y Zimbardo, 2005).

Los estudios en neuropsicología dan cuenta de la relación dinámica entre la estructura cerebral, la conducta y el aprendizaje (Portellano, 2005). Allí la interacción del sujeto con la cultura hace posible el desarrollo de herramientas complejas y especializadas de acción (Herrera, 2007), lo que hace evidente el carácter social y la plasticidad del cerebro para integrar información multisensorial de carácter cognitivo y emocional (Prosser, 2006) que en su conjunto constituye la experiencia sobre la que se sustenta el aprendizaje (Goswami, 2008).

Los avances en neurociencia permiten afirmar que las diversas formas de funcionamiento cerebral son interdependientes de los estímulos del entorno. El aprendizaje produce cambios en el funcionamiento cerebral (Zull, 2004), y la experiencia previa del sujeto opera activamente en la toma de decisiones sobre los elementos con los cuales construye su particular visión de mundo. El ejemplo más evidente de esta interacción entre cerebro y procesos sociales es el lenguaje verbal. Éste constituye una construcción cultural que tiene correlato en el desarrollo de las funciones cerebrales (Goswami, 2008).

Los enfoques socioculturales y situados de la cognición, del aprendizaje y de la enseñanza han generado evidencias sobre el vínculo entre el conocimiento y el contexto en que éste se adquiere, en dos aspectos: los procesos mediacionales, especialmente el papel de enseñante, y la mediación semiótica, referido a la construcción intersubjetiva de significados (Pasmanik y Cerón, 2005). En esta perspectiva, el aprendizaje supone la participación del sujeto en actividades culturalmente organizadas hacia determinadas metas que lo transforman a través de su propia participación (Rogoff, 1997). El aprendizaje es acción y desarrollo cognitivo.

El lenguaje es producto y herramienta de desarrollo cognitivo, construido a través de la interacción de un sujeto con otros. Es un conjunto de signos culturalmente constituidos, un hecho social, cuya existencia es dependiente de su funcionalidad a la acción y la coordinación de acciones. Es el elemento central del proceso dialéctico de socialización y de configuración de la identidad personal (Halliday, 1994; Duff, 2002). En tal sentido, los tipos de conocimiento refieren a diversos tipos de acción, o es más preciso decir interacciones comunicativas.

El aprendizaje es un hecho interactivo intra e inter sujetos, en el que el lenguaje es la herramienta de apropiación y desarrollo del conocimiento. El éxito de un correcto andamiaje o construcción reside en asumir la interdependencia y complementariedad de los procesos cognitivos y afectivos. Uno de los instrumentos capaces de articular estos procesos es el lenguaje, en sus vertientes verbal y no-verbal (Fernández y Cuadrado, 2008). Los vínculos entre interacción y aprendizaje son reconocidos, pero, paradójicamente, poco estudiados en lo referido a su estructura dialogal (Emanuelsson y Sahlström, 2008; Wells y Mejía, 2005).

El discurso en general, y el discurso educativo específicamente, no es una simple representación del pensamiento en el lenguaje, sino que ha de ser tratado como un modo social de pensar (Cubero *et al.*, 2008). El discurso educativo es el responsable no sólo de la construcción del conocimiento en el aula, sino también de la propia realidad del aula. No muestra simplemente una representación estática de la realidad, sino que opera dando lugar a hechos y ejecutando acciones, y todo ello al servicio de las relaciones y los intercambios que se producen en una situación concreta de interacción social (Cubero *et al.*, 2008).

Los modelos dialogales o conversacionales en la sala de clase han sido mayormente descriptivos sobre cómo se construye la cultura del aula (Watson, 1992), pero hay relativamente pocos estudios que señalen cómo aquella cultura de aula promueve aprendizajes (Emanuelsson y Sahlström, 2008). Los vínculos entre estructuras conversacionales y aprendizaje son interrogantes abordadas por diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanas (Candela, 2001), y refieren a la relación entre acción y significado, cuyo punto de encuentro es el lenguaje.

Conclusión

En la actualidad, los estudios sobre la interacción en sala de clase se orientan a la descripción del proceso de construcción del conocimiento escolar y el rol del profesor y alumnos en dicho proceso. El conocimiento escolar refiere a dos aspectos: a) los valores, normas y saberes de la cultura escolar que definen identidades, discursos y estructuran la interacción, y, b) los contenidos disciplinares y los procesos cognitivos propiamente. El primer aspecto permite distinguir las interacciones que constituyen la cultura escolar,

y el segundo permite establecer el vínculo entre conversación, conocimiento y aprendizaje.

Los estudios de interacción sala de clase en general utilizan el análisis de la conversación para comprender la participación y socialización en la escuela (Emanuelsson y Sahlström, 2008). Sin embargo, es de considerar el papel de la didáctica en la interacción, en tanto disciplina que estudia las normas que regulan el funcionamiento de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Godino, Font, Wilhelmi y De Castro, 2009), las cuales organizan la acción del profesor en la interacción de sala de clase. Así entonces, la interacción didáctica refiere a la interacción que sucede en el aula y que vincula cognición, conducta y desempeño (Velasco, 2007). Así pues, lo que es posible aprender se constituye en la interacción.

La estructura conversacional y el conocimiento corresponden a diferentes dimensiones de la acción del sujeto y por tanto no es posible reducir el aprendizaje a estructuras discursivas. Sin embargo, tampoco se puede negar que el aprendizaje es también una competencia discursiva sobre un determinado dominio. En tal sentido, es importante estudiar la relación entre estructuras conversacionales de la sala de clase, el tipo de conocimiento y los procesos cognitivos que promueven en los alumnos.

Referencias

- Anderson, L. W., Krathwohl, D., Airasian, P., Cruikshank, K., Mayer, R., Pintrich, P., Raths, J. y Wittrock, W. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación. Una aproximación crítica a las corrientes contemporánea*. Barcelona, España: Paidós.
- Candela, A. (2001). Corrientes teóricas sobre discurso en el aula. *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*, 6(12), 317-333.
- Cazden, C. (1991). *El Discurso en el aula*. Barcelona, España: Paidós.
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, 33(2), 155-175.

- Cuadrado, I. y Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en Secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje*, 31(1), 3-24.
- Cubero, R., Cubero, M., Santamaría Santigosa, A., De la Mata Benítez, M.L., Carmona, I. y Prados Gallardo, M.P. (2008). La educación a través de su discurso. Prácticas educativas y construcción discursiva del conocimiento en el aula. *Revista de Educación*, 346, 71-104.
- Delamont, S. (1984). *La interacción didáctica*. Madrid: Cincel.
- Díaz, L. y Ochoa, J. (2007, noviembre). *Construcción y reconstrucción de saberes en educación*. Ponencia presentada en el XIX Encuentro Nacional y V Internacional de investigadores en Educación, Santiago, Chile.
- Duff, P. (2002). The discursive co-construction of knowledge, identity, and difference: An ethnography of communication in the high school mainstream. *Applied Linguistics*, 23(3), 289-322.
- Edwards, D. y Mercer, N. (1988). *El conocimiento compartido*. Barcelona, España: Paidós.
- Emanuelsson, J. y Sahlström, F. (2008). The Price of Participation: Teacher control versus student participation in classroom interaction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 52(2), 205-223.
- Fernández, I. y Cuadrado, I. (2008). ¿Son conscientes los profesores de secundaria de los recursos comunicativos verbales y no-verbales que emplean en el aula? *Revista Iberoamericana*, 46(6), 1-13.
- Flanders, N. (1977) *Análisis de la interacción didáctica*. Madrid: Anaya.
- Gerrig, R. y Zimbardo, P. (2005). *Psicología y vida*. México: Pearson.
- Godino, J., Font, V., Wilhelmi, M. y De Castro, C. (2009). Aproximación a la dimensión normativa en didáctica de las matemáticas desde un enfoque ontosemiótico. *Enseñanza de las ciencias*, 27(1), 59-76.
- Goswami, U. (2008). Principles of Learning, Implications for Teaching: A Cognitive Neuroscience Perspective. *Journal of Philosophy of Education*, 42(3-4), 381-399.
- Halliday, M. (1994). *El lenguaje como semiótica social. La interpretación social del lenguaje y del significado*. (J. Ferreiro Santana, trad.). Bogotá: Fondo de Cultura Económica. (Trabajo original publicado en 1978).
- Herrera, L. (2007). Algunas consideraciones acerca de las bases neuropsicológicas de las estrategias de aprendizaje. *Pedagogía Universitaria*, XII(2), 98-108.

- Ibáñez, N., Barrientos, F., Delgado, T. y Geisse, G. (2007, noviembre). *La evaluación del contexto interaccional en el aula*. Ponencia presentada en XIX Encuentro Nacional y V Internacional de Investigadores en Educación, Santiago, Chile.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. (2008). *Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo, SERCE. UNESCO. OREALC*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Mehan, H. (1979). *Learning Lesson*. London: Harvard University Press.
- Ministerio de Educación de Chile. (2003). *Marco para la Buena Enseñanza*. Santiago de Chile: Autor.
- Murillo, F. J. y Román, M. (2009). Mejorar el desempeño de los estudiantes de América Latina. Algunas reflexiones a partir de los resultados del SERCE. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 41, 451-484.
- Pasmanik V., D. y Cerón, F.R. (2005). Las prácticas pedagógicas en el aula como punto de partida para el análisis del proceso enseñanza-aprendizaje: un estudio de caso en la asignatura de química. *Estudios pedagógicos*, 31(2), 71-87.
- Planas, N. (2004). Análisis discursivo de interacciones sociales en un aula de matemáticas multiétnica. *Revista de Educación*, 334, 59-74.
- Portellano, J. (2005). *Introducción a la neuropsicología*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Prosser, L. (2006). La pedagogía del humor en los primeros años. *Theoría: Ciencia, Arte y Humanidades*, 15(1), 57-64.
- Rogoff, B. (1997). Los tres planos de la actividad sociocultural: apropiación participativa, participación guiada y aprendizaje. En J.V. Wertsch, P. del Río y A. Álvarez (Edit.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas*. Madrid: Colección Cultura y Conciencia.
- Slavin, R. (1996). *Salas de clase efectivas, escuelas efectivas: Plataforma de investigación para una reforma educativa en América latina*, documento traducido por PREAL, Santiago de Chile.
- Velasco, A. (2007). Un sistema para el análisis de la interacción en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación*, 42(3), 1-12.
- Villalta, M. (2009). Una propuesta para el estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Estudios Pedagógicos*, XXXV(1), 221-238.
- Watson, D. (1992). Ethnomethodology, conversation analysis and education: an overview. *International Review of Education*, 38(3), 257-274.

- Wells, G. y Mejía, R. (2005). Toward dialogue in the classroom: learning and teaching through inquiry. *Human Development, Working Papers on Culture, Education and Human Development* (Vol. 1, p. 45). Santa Cruz, USA.
- Zull, J. (2004). The Art of Changing the Brain. *Educational Leadership*, 62(1), 5. *Association for Supervision and Curriculum Development, 1703 N. Beauregard Street, Alexandria, VA 22311*. Disponible: <http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=EJ716759>