

LAS EMOCIONES EN EL AULA Y LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

The emotions in the classroom and the quality in education

NOLFA IBÁÑEZ S.*
FLORENCIA BARRIENTOS W.**
TERESA DELGADO A.***
ANA MARÍA FIGUEROA E.****
Y GLADYS GEISSE G.*****

Resumen

Este artículo es parte de una investigación interdepartamental de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, iniciada en el marco del Proyecto FID/MINEDUC, cuyo propósito es contribuir a la calidad de la educación a través de relevar* la importancia de las emociones en el proceso de aprendizaje, proponiendo y promoviendo la evaluación del contexto interaccional en el aula como una nueva dimensión de la evaluación en educación. Se basa en los principios y objetivos de la Reforma Educacional chilena, la concepción de emociones de Humberto Maturana y la propuesta evaluativa del contexto interaccional en el aula de Nolfia Ibáñez. Se destaca la importancia de evaluar aquellos aspectos que son previos y determinantes para las acciones de aprendizaje de los estudiantes, más allá de contenidos o materias particulares.

Abstract

This paper is part of an ongoing interdepartmental research of the Metropolitan University of Educational Sciences (UMCE) initiated under the FID/MINEDUC Project, aiming at contributing to the quality in education by emphasizes the role of the emotions in the construction of learning and in the learning process, proposing and promoting the evaluation of the interactional context in the classroom as a new dimension in educational evaluation. It is theoretically based on the principles and goals of the Chilean Educational Reform, Humberto Maturana's approach to emotions and Nolfia Ibáñez's evaluation proposal of interactional context in the classroom. The importance of evaluating previous aspects which are determinant for students' learning actions, beyond specific contents, is emphasized.

-
- * Doctora en Educación. Profesora Titular Departamento de Educación Diferencial. Facultad de Filosofía y Educación. UMCE.
 - ** Doctora (c) en Educación. Profesora Asociada Departamento de Educación Física. Facultad de Artes y Educación Física. UMCE.
 - *** Doctora (c) en Educación. Profesora Asociada Departamento de Formación Pedagógica. Facultad de Filosofía y Educación. UMCE.
 - **** Doctora en Educación. Profesora Asociada Departamento de Educación Diferencial. Facultad de Filosofía y Educación. UMCE.
 - ***** Magíster en Educación. Profesora Titular Departamento de Formación Pedagógica. Facultad de Filosofía y Educación. UMCE.

Introducción

Los resultados de diversas investigaciones realizadas en Chile a partir de los 90 han mostrado que los estilos tradicionales de enseñanza en las escuelas y liceos se conservan y son poco permeables a cambios significativos. Se ha descrito latamente la interacción habitual en la sala de clases; sabemos que, por lo general, predomina un estilo autoritario e instruccional; el profesor determina quién dice o hace algo, y también determina el “cómo se hace” y el tiempo para realizarlo. Este tipo de interacción también establece diferencias jerárquicas entre los propios estudiantes: es mejor alumno quien tiene más respuestas aceptadas por el profesor y es peor alumno quien tiene menos. El estudiante tiene poco espacio para participar espontáneamente; como en toda relación basada en la autoridad, el alumno subordina su comportamiento a aquellas características que cree propias del profesor o profesora. Esto último es generalizado en educación: los estudiantes a menudo, si no siempre, se comportan de distinta manera según cómo perciben las características personales de quien conduce la clase. Esta dinámica interaccional tiene como consecuencia que la dimensión “alumno” sea sobredimensionada, en desmedro de la dimensión “persona”, lo que se refleja en la evaluación de los aprendizajes que considera casi exclusivamente la evaluación de producto, especialmente en educación superior (Ibáñez, 2001). En este contexto, la evaluación educacional es un aspecto particularmente complejo a la hora de hacer concordante el proceso evaluativo que lleva a cabo la mayoría de los docentes, con los principios teóricos que sustentan la reforma y con los objetivos transversales de los planes de estudio; la evaluación de los aprendizajes de contenidos programáticos es la dimensión evaluativa que surge con la mayor importancia al abordar la temática del cambio que demanda la reforma en este aspecto, pero no es la única. Pensamos que, independientemente de la dimensión en la que se focalice, la evaluación en el aula es un proceso cuyo “metaobjetivo” siempre es *establecer las fortalezas y debilidades de la práctica pedagógica desarrollada por el profesor o profesora, mediante la recolección de información so-*

bre los efectos o consecuencias que tiene esa práctica en las personas que constituyen su grupo de estudiantes; en esta recolección de información no se considera la disposición emocional de los estudiantes, a pesar de que sabemos que en los resultados que el alumno obtiene en esas evaluaciones inciden factores que van más allá de lo puramente cognitivo (Ibáñez, N. 1996). Por lo anterior, pensamos que se puede aportar a la calidad de la educación a través de establecer una nueva dimensión evaluativa que recoja información relevante sobre otros aspectos que son previos y determinantes de las acciones de estudiantes y profesores. Nuestro trabajo se focaliza en la evaluación de esos aspectos previos y determinantes, más allá de los contenidos o materias particulares, mucho más ligada a los objetivos transversales que deben permear el currículo: *la evaluación del contexto interaccional* en el que ocurren o se espera que ocurran los aprendizajes, de acuerdo a la propia percepción de los participantes en esa interacción (Ibáñez, N. 1999, 2001). En esta dimensión evaluativa, el aspecto central es la disposición emocional de los actores, que es la base de las acciones posibles de emprender en cada momento, por lo que constituyen su fundamento. Asumimos aquí la concepción de emociones de H. Maturana, quien sostiene que las emociones son disposiciones corporales dinámicas que permiten en cada momento el surgimiento de distintos dominios de acciones posibles, según la emoción que esté a la base (H. Maturana, 1990). En palabras de Maturana, “si cambia la emoción, cambia la acción o el dominio de conductas que dicha emoción especifica”. Las clases de acciones tienen que ver con las emociones que permiten su realización; así, dependiendo de la emoción en que uno se encuentre será el tipo de acción que puede realizar en cada momento. En el caso de la interacción en el aula, las emociones que fundan las acciones de los estudiantes serían determinantes para el curso que sigue su aprendizaje, al favorecer o limitar acciones de una cierta clase según sea la emoción que las sustente. Este es un ámbito poco explorado que puede constituirse en fuente de valiosa información para comprender las fortalezas, debilidades y diferencias entre las distintas culturas y subculturas presentes en los estilos de interacción al interior de la insti-

tución educativa y, al mismo tiempo, la evaluación del contexto interaccional en el aula aporta al profesor o profesora información relevante sobre facilitadores y obstaculizadores del aprendizaje de los estudiantes, desde sus propias percepciones, propiciando el desarrollo de estrategias pedagógicas que faciliten el surgimiento de emociones favorables para el aprendizaje en el proceso de formación, en cada grupo curso.

En el objetivo de la Reforma de mejorar la calidad y equidad de la educación, se refuerza el principio de autonomía curricular orientada al mejoramiento de la calidad de la enseñanza y de los procedimientos de elaboración de planes y programas de estudio. La aplicación de este principio supone, por una parte, respetar los elementos que son comunes o característicos de la cultura nacional y la pluralidad de opciones de vida que se expresan en nuestra sociedad y, por otra, ampliar la oportunidad a cada establecimiento educacional para impartir una enseñanza que sea significativa para el estudiante en lo personal y de una mayor relevancia y pertinencia social y cultural. Si miramos a la educación como un hecho social, pensamos que los esfuerzos se deben focalizar en los cursos de acción de estudiantes y profesores como sus protagonistas; ahora bien, si asumimos que es la emoción lo que define el ámbito de las acciones humanas y que los seres humanos configuramos el mundo que vivimos al vivir, entonces hay que hacerse cargo de la importancia de las emociones de estudiantes y profesores para las acciones de enseñanza y aprendizaje que se realizan en el aula, puesto que acotan los espacios de acciones posibles de emprender en cada momento. Por ejemplo, un estudiante que está en una emoción favorable, como interés o entusiasmo, asistirá puntualmente a clases, estará atento, hará preguntas, pedirá precisiones, consultará bibliografía, etc., y lo contrario ocurrirá si se encuentra en una emoción desfavorable.

Con el propósito de proponer y promover esta nueva dimensión evaluativa, se proyectó un estudio que permitiera recoger las percepciones de un número importante de estudiantes y académicos de todas las carreras de pregrado de la UMCE, de modo que los resulta-

dos de este trabajo pudieran ser adecuadamente representativos de la comunidad académica y reflejaran su sentir, en coherencia con los fundamentos de la investigación, con el propósito de hacer factible su apropiación y, por lo tanto, abrir la posibilidad de una efectiva introducción de esta perspectiva en la formación docente. En el presente artículo, haremos una síntesis de la primera etapa ya finalizada que corresponde a las percepciones de estudiantes de pedagogía de la UMCE, entregaremos una visión general de la etapa en desarrollo, correspondiente al trabajo con los académicos, y enunciaremos la última etapa que corresponde a la evaluación de impacto en distintos niveles del sistema educacional.

La Investigación

Primera Etapa

En la primera etapa del proyecto, con el objetivo principal de relevar las emociones que surgen en la interacción profesor-alumno en el aula universitaria (Ibáñez *et al.*; 2004), se recogieron las percepciones de 997 estudiantes de pedagogía de las 16 carreras de pregrado de la Universidad, que estaban adscritos en ese momento a dos planes de estudios: el antiguo, vigente hasta 2002 (PAV) y el nuevo plan (FID), implementado a partir de 1998 en el marco del Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente del MINEDUC, para modernizar el currículo y cambiar la perspectiva tradicional de la práctica pedagógica acorde a los principios y metas de la Reforma Educacional. Lo anterior constituyó una oportunidad histórica para contrastar las percepciones de los estudiantes adscritos a estos dos planes paralelos, puesto que los cursos de pregrado correspondientes a la formación docente inicial bajo los planes de estudios formulados e implementados con anterioridad a la Reforma terminaban en 2002.

Los estudiantes de pedagogía participantes en esta etapa del estudio contextualizaron el surgimiento de sus emociones favorables y desfavorables en situaciones cotidianas de interacción en el aula pro-

fesor-estudiante y estudiante-estudiante, a través de un instrumento de respuesta abierta, construido y validado para ese fin, administrado a estudiantes de 35 cursos entre tercer y octavo semestre de las dieciséis carreras de pedagogía impartidas por la universidad en pregrado: Educación Preescolar, Educación Básica, Educación Diferencial (con cuatro especialidades), Filosofía, Historia y Geografía, Castellano, Inglés, Francés, Alemán, Biología, Matemática, Física, Química, Artes Plásticas, Música y Educación Física. Esta información se complementó con la realización de grupos focales de conversación integrados por estudiantes de los mismos cursos, de todas las carreras, considerando los mismos rubros de emociones en la focalización de la conversación. Las conversaciones fueron registradas, grabadas en audio y transcritas para su análisis. Los grupos focales de conversación se realizaron en forma separada según la adscripción de los estudiantes a uno u otro plan de estudios, pero sin distinción por carreras o facultades.

Es importante destacar que no pretendíamos recoger información “objetiva” sobre algo que “es” de determinada manera, sino relevar aquello que los estudiantes perciben en la interacción con cada profesor o profesora y que es, en último término, lo que acotará el curso de sus acciones de aprendizaje. Para aclarar este punto relataremos lo ocurrido en el desarrollo de este trabajo, en uno de los grupos focales de conversación con estudiantes de tres diferentes carreras: el grupo de una carrera contextualizó el surgimiento de emociones favorables para el aprendizaje en la interacción en el aula, ejemplificando con lo que les ocurría en un curso determinado; otro grupo, de una Facultad distinta pero del mismo semestre académico, contextualizó el surgimiento en ellos de emociones desfavorables para el aprendizaje, ejemplificando también con sus percepciones del contexto interaccional en un curso específico; a medida que transcurría la conversación, ambos grupos se dieron cuenta de que hablaban *del mismo curso y de los mismos profesores*. Se trataba de un curso de formación pedagógica, parte del plan común a todas las pedagogías, que era impartido paralelamente en los cursos a los que pertenecían estos estudiantes. Para uno de los grupos ese contexto interaccional

era grato porque provocaba en ellos interés y entusiasmo; para el otro grupo era lo contrario. De allí surgió una interesante reflexión de los estudiantes de las tres carreras que integraban la conversación, respecto a lo que significa hacer referencia a una realidad única.

Las categorías generales levantadas para el primer nivel de análisis fueron Emociones Favorables y Emociones Desfavorables, según los comentarios y apreciaciones de los estudiantes:

Se consideraron emociones favorables para el aprendizaje aquellas explicitadas por los estudiantes que se entendían como posibilitadoras de dominios o espacios de acciones considerados deseables para el quehacer del futuro profesor o profesora. Por ejemplo: "...interés cuando las clases son motivadoras y se nota que al profesor le gusta lo que hace"; este espacio emocional favorecería la formación del educador desde el punto de vista de aprender a valorar la importancia de estructurar situaciones de aprendizaje motivadoras para sus futuros alumnos.

Se consideraron emociones desfavorables para el aprendizaje aquellas explicitadas por los estudiantes cuyo espacio posible de acciones se consideran indeseable para el quehacer del futuro profesor o profesora. Por ejemplo: "Rabia, cuando el profesor no me escucha o no me deja expresar mi opinión y sólo él tiene la verdad"; este espacio emocional no favorecería la formación del futuro educador, por ser una emoción que surge como consecuencia de ser negado en la interacción, en la cual, para el estudiante, se evidenciaría el ejercicio del poder del profesor.

Para cada una de las categorías generales, Emociones Favorables y Emociones Desfavorables, se establecieron cuatro subcategorías, las que se determinaron a partir de los indicadores dados por los estudiantes en las respuestas y/o apreciaciones vertidas en encuestas y grupos focales, al contextualizar el surgimiento de sus emociones. Estas subcategorías son:

- a) *Contenido y cumplimiento de objetivos.* Por ejemplo, en el caso de las emociones favorables (interés y/o entusiasmo): "cuando

los contenidos tienen aplicación práctica”, “cuando obtengo buenas calificaciones”, “cuando comprendo la materia”; en el caso de las emociones desfavorables (rabia y/o impotencia): “cuando los temas los siento poco importantes”, “cuando no entiendo la materia”.

- b) *Metodología y participación.* Por ejemplo, en el caso de las emociones favorables (interés y/o entusiasmo): “cuando las clases son dinámicas, contextualizadas”, “cuando se me permite opinar, debatir”; en el caso de las emociones desfavorables (inseguridad y/o miedo): “cuando el profesor se molesta si uno le pide que explique de nuevo”, (aburrimiento) “cuando el profesor habla toda la clase y uno sólo debe escuchar y tomar apuntes”.
- c) *Relación con profesores y percepción que de él o ella tiene el estudiante.* Por ejemplo, en el caso de las emociones favorables (alegría y/o satisfacción): “cuando muestra interés por nosotros”, “cuando se nota que le gusta lo que hace”; en el caso de las emociones desfavorables (rabia y/o impotencia): “cuando se aprovechan de su condición”, “cuando no aceptan la crítica ni otros puntos de vista”.
- d) *Relación con compañeros.* Por ejemplo, en el caso de las emociones favorables (alegría y/o satisfacción): “cuando estoy con mi sección sólo hay unión”, “cuando nos ayudamos”; en el caso de las emociones desfavorables (rabia y/o impotencia): “cuando los compañeros se faltan el respeto”, “cuando hay compañeros que reclaman por cualquier cosa”.

Estas subcategorías se dividieron para su análisis. Según las apreciaciones eran de estudiantes de cursos del Plan PAV o estudiantes de cursos del Plan FID. Se consideró también un nivel de análisis focalizado en el número de respuestas o apreciaciones de los estudiantes correspondientes a cada categoría y subcategoría. Es decir, se utilizó un procedimiento cuantitativo que permitiera un análisis preliminar de las clases de emociones que surgieron con mayor frecuencia en los contextos interaccionales indicados por los estudian-

tes, estableciendo los porcentajes de cada categoría y subcategoría. En el caso de los grupos focales de conversación se analizaron las transcripciones de audio y los registros de acuerdo a los mismos criterios, considerando las percepciones de los estudiantes respecto a sus emociones (interés y/o entusiasmo, alegría y/o satisfacción, rabia y/o impotencia, inseguridad y/o miedo, y otras emociones favorables y desfavorables) cuando ellos contextualizaron su surgimiento en situaciones particulares de interacción que eran percibidas como causales. No se consideraron las repeticiones de igual o similar apreciación para una misma situación.

Los resultados de esta primera etapa mostraron que los contextos interaccionales descritos por los estudiantes de todas las carreras al contextualizar sus emociones eran los mismos o similares en los dos planes de estudio, tanto para las emociones favorables como para las desfavorables, ambas en similares proporciones. Esto permite afirmar que, en general, los contextos interaccionales de mayor recurrencia en los cursos de pedagogía de la UMCE son los descritos reiteradamente por los estudiantes de ambos planes de estudio, de todas las carreras.

En lo que corresponde a la subcategoría “Metodologías y participación”, estos resultados significan que los estudiantes de la UMCE asisten a clases que sienten gratas, bien preparadas, interesantes, en las que se les permite opinar o debatir; pero también asisten a clases donde les ocurre lo contrario, en las que perciben al profesor o profesora sin interés en que sus alumnos aprendan, clases sin preparación, clases en las que no se les permite opinar y donde se les evalúa injustamente. En lo que corresponde a la subcategoría “Relación con profesores y percepción que de él o ella tiene el estudiante”, los resultados muestran que los estudiantes de la UMCE tienen profesores que perciben como entusiastas, que les gusta lo que hacen, que valoran el rol de sus alumnos y los toman en cuenta; pero también tienen profesores que perciben como autoritarios, prepotentes, que no aceptan la crítica ni otros puntos de vista, que son injustos y poco coherentes.

Los resultados también perfilan distintas dinámicas relacionales en las diferentes carreras; hay carreras en las cuales las relaciones estarían centradas en el rendimiento y las calificaciones del estudiante, lo que se refleja en la mayor proporción de emociones favorables y desfavorables contextualizadas en la subcategoría “Contenido y cumplimiento de objetivos”, en ambos planes de estudio. Esto corresponde, en general, a interés y/o entusiasmo por contenidos interesantes y a alegría y/o satisfacción por la obtención de buenas calificaciones y por la comprensión de las materias; en las emociones desfavorables, corresponde a molestia, rabia o impotencia por la no comprensión de las materias, y a inseguridad o rabia cuando los resultados de las evaluaciones no son los esperados o las evaluaciones son consideradas injustas. En este caso están las percepciones de los estudiantes de ambos planes de estudio de las carreras de Básica, Filosofía, Historia y Geografía, Inglés, Biología, Matemática, Física y Educación Física.

También hay carreras en las cuales las mayores proporciones de respuestas de emociones favorables y desfavorables en ambos planes de estudio se vinculan con las subcategorías “Relación con profesores y percepción que de él o ella tiene el estudiante” y “Metodología y Participación”, lo que estaría indicando que las dinámicas relacionales en el aula que son más sensibles a la percepción de los estudiantes, tienen que ver con una relación más directa con sus profesores, independiente de los resultados que estén logrando en las asignaturas. Eso ocurre en las carreras de Preescolar, Diferencial, Castellano, Alemán, Francés, Química, Artes Plásticas y Música.

En general, las menores proporciones de respuestas de emociones favorables y desfavorables en todas las carreras se vinculan con la subcategoría “Relación con Compañeros”. Es interesante también destacar que entre las cuatro Facultades de la UMCE: Ciencias, Filosofía y Educación, Artes y Educación Física, e Historia, Geografía y Letras, las respuestas y apreciaciones de emociones favorables y desfavorables de los estudiantes de la Facultad de Ciencias, de ambos planes de estudio, corresponden en mayor proporción a “Contenidos

y cumplimiento de objetivos” en comparación con las respuestas de los estudiantes de las otras tres facultades.

Respecto a la comparación entre las percepciones de estudiantes del plan nuevo FID y del plan PAV, la proporción de emociones favorables aumenta en el nuevo plan en nueve de las dieciséis carreras en la subcategoría “Metodología y participación” y en siete carreras en la subcategoría “Relación con profesores y...” En cuanto a las emociones desfavorables, en el nuevo plan la proporción en “Metodología y participación” disminuye en nueve carreras, y en lo que corresponde a la subcategoría “Relación con profesores y...”, la proporción respecto del plan antiguo disminuye en siete de las dieciséis carreras.

Segunda Etapa

En una segunda etapa¹, cuyos objetivos principales son relacionar las visiones de estudiantes y académicos y diseñar una propuesta evaluativa del contexto interaccional en el aula para distintos niveles del sistema, los resultados por carrera y generales de la primera parte fueron entregados a los profesores y profesoras que aceptaron participar en el estudio, realizándose posteriormente con ellos grupos focales de conversación por Departamento, en los cuales se recogieron sus impresiones, comentarios y reflexiones respecto a dichos resultados. Estas conversaciones también fueron grabadas y transcritas. Una vez levantadas las primeras categorías para el análisis, éstas fueron presentadas a los académicos participantes en reuniones generales para su ratificación, instancias en las que se recogieron nuevamente reflexiones y propuestas que han enriquecido el corpus. En este proceso, actualmente en desarrollo, han participado 104 profesores y profesoras de los 17 Departamentos Académicos de la UMCE.

La información recogida correspondiente a los académicos permitió el levantamiento de las siguientes categorías: *Percepción*

¹ Ibáñez *et al.* Proyecto DIUMCE 2002-2004.

de los profesores de su disposición emocional (propia y de otros); Apreciación del quehacer docente (propio y de los otros), Coincidencia y No Coincidencia con la percepción de los estudiantes, Comparación plan antiguo (PAV) y plan nuevo (FID), Propuestas, Reflexiones sobre educación en general y Sobre el diseño de la investigación. En general, el análisis parcial realizado hasta el momento muestra que los académicos y académicas de la UMCE valoran la proyección que puede tener este estudio, dado que el conocimiento de las percepciones de sus estudiantes y de cómo esta percepción es diferente en distintos grupos e incluso en otros estudiantes de un mismo grupo, ha implicado una reflexión sobre aspectos que antes no consideraban prioritarios o, simplemente, no consideraban. En su mayoría, los profesores coinciden con la caracterización que hacen los estudiantes de los contextos interaccionales en el aula que son más frecuentes, y se hacen cargo de la importancia que tienen para ellos aspectos de la interacción en el aula que antes suponían irrelevantes.

A modo de ejemplo, presentamos a continuación un avance del análisis preliminar de la categoría “*Propuestas*”, que se subdivide en 4 subcategorías: ámbito epistemológico, ámbito curricular, ámbito de interacción y comunicación, y ámbito propio del diseño de la investigación. Elegimos la categoría “*Propuestas*” por considerar que incluso una pequeña muestra de su contenido refleja el real interés de los profesores que participan en el estudio por el mejoramiento de la calidad de la educación que imparten, y la preocupación por la formación integral de sus estudiantes:

a) *Ámbito epistemológico*

Departamento de Física

- *...tenemos que ver si estamos de acuerdo en los Departamentos y Facultades en la misma perspectiva (socioconstructivista), ver si estamos realmente de acuerdo en que tendríamos que ir hacia allá.*

Departamento de Música

- *...los estudiantes traen carencias de diferente índole que responden a diferentes procesos de recepción; entonces, eso amerita hacerse una revisión sobre cómo estamos y cómo educamos, no sobre cuánta especialidad maneja el profesor.*

b) Ámbito curricular

Departamento de Educación Básica

- *... creo que les hace mucha falta tratar de tener una mayor interrelación vía práctica, asistir más a los colegios, pero en un plano netamente de observación, para que en realidad entiendan cuál es la importancia que tienen muchas de las cosas que acá se les enseñan.*

Departamento de Educación Física

- *... tenemos que modelar para ellos (se refiere a dar ejemplo de normas y valores), compenetrarnos los profesores que somos el último recurso para modelar a estos jóvenes universitarios.*

Departamento de Formación Pedagógica

- *... lo que nosotros decimos tenemos que vivirlo y tenemos que incorporarlo (en el currículo), ...hay que preocuparse de que efectivamente los estudiantes vivan experiencias de tal forma que puedan incorporar los valores que tratamos de transmitir.*

Departamento de Biología

- *(refiriéndose a cómo mejorar la relación entre pares) ...es parte de nuestra responsabilidad como profesores formar en lo social, tenemos una responsabilidad que tendríamos que abordar tocando estos temas en clases.*

Departamento de Educación Preescolar

- *... nosotras, de alguna manera, generamos una suerte de sobreprotección (...) de tal forma que son excesivamente dependien-*

tes, aun habiendo tenido su práctica profesional (...) creo que debemos revisar esto, no es bueno quedarnos con la cola de las egresadas que siguen necesitándonos; en ese sentido, creo que esta característica tan femenina del departamento puede no ser buena..., tenemos que pulir algunos aspectos.

c) **Ámbito interacción y comunicación**

Departamento de Educación Básica

- *...yo siento que hace falta mayor comunicación, (...) que después de los resultados de los cursos se pudieran tener momentos de conversación entre los profesores (se refiere a momentos estructurados formalmente con ese fin).*

Departamento de Formación Pedagógica

- *...que revisáramos esto (se refiere a las percepciones de los estudiantes) todos los profesores de formación pedagógica, (...) para que ojalá en una próxima reunión pudiéramos conversar de esos temas para mejorar esta opinión que tienen los alumnos nuestros.*

Departamento de Química

- *...mejorar la interacción docente-alumno, incorporando a los estudiantes al mundo de los académicos; por ejemplo, organizando una vez al semestre una jornada de reflexión departamental con participación de ambos estamentos.*

Departamento de Biología

- *(para mejorar la relación entre pares) ...hay que hacer una muy buena recepción a los estudiantes de primer año, empezar desde allí.*

Departamento de Inglés

- *...no nos damos a veces cuenta de todas estas emociones que intervienen en el aprendizaje (...) nosotros deberíamos*

encontrar alguna fórmula para acogerlos de otra manera al comienzo.

Departamento de Física

- *...tratar de, en conjunto, ponernos de acuerdo para que nuestra docencia y no solamente la docencia sino que todo lo demás que debiéramos estar haciendo para formar a estos jóvenes, vaya en la dirección aquella de llegar a tener una imagen más interesante o más rica.*

Departamento de Matemática

...sería bueno incorporar a los estudiantes en este espacio de reflexión conjunto, sobre todo en esta muestra de discusión (...) y que para la próxima sesión se incorporaran los mismos alumnos para que compartiéramos las percepciones y visiones de este trabajo

Departamento de Educación Diferencial

...lo metodológico también es una cuestión que no depende solamente de uno sino que también de poder obtener otras miradas (se refiere a la de otros colegas) (...) yo creo que eso en el FID quedó reflejado y en la medida que nosotros nos comprometíamos y tratásemos de que esta preocupación (por lo metodológico) la pudiéramos compartir (con otros profesores), yo creo que podríamos hacer algo por disminuir lo desfavorable.

A modo de síntesis del avance del análisis en esta categoría, podemos señalar que las propuestas en el ámbito epistemológico nos interpelan sobre la relevancia de discutir y profundizar el enfoque desde el que estamos formando a nuestros estudiantes. En el ámbito curricular, se destaca la necesidad de renovar nuestras prácticas, de perfeccionarnos constantemente y de lograr un vínculo efectivo teoría-práctica. En cuanto al ámbito interacción y comunicación, es evidente que hay consenso en que se requiere generar espacios de real convivencia universitaria, destinados especialmente a intercambiar nuestras preocupaciones, propuestas y proyecciones.

Los estilos de interacción en la sala de clases que aportarían un mejoramiento de la calidad en la docencia serían aquellas que facilitan en los alumnos el surgimiento de emociones favorables para el aprendizaje. Dicho de otro modo, otorga calidad a su docencia todo profesor que ha tomado conciencia que determinadas interacciones pedagógicas pueden gatillar cambios para mejorar el aprendizaje de sus estudiantes, a través de permitir espacios de acciones pertinentes. En tal sentido, el profesor o profesora tiene un rol relevante como generador de un contexto interaccional que facilite las acciones de aprendizaje, si toma en cuenta el cómo perciben sus estudiantes este contexto en cada grupo curso, a lo largo del período académico. Es para conocer esta percepción para lo que proponemos la evaluación del contexto interaccional en el aula, que constituye una especie de autoevaluación para el profesor o profesora, fuente de reflexión sobre la propia práctica.

El término de la etapa que estamos desarrollando servirá de base para la evaluación de impacto del contexto interaccional en el aula, que está proyectada para 2005 en carreras de la UMCE y en más de cien cursos, de preescolar a educación técnico-profesional, en establecimientos educacionales municipalizados de las comunas de Lo Espejo y Calera de Tango. Para ello, ya se cuenta con la colaboración de académicos de la Universidad, de profesores y profesoras de las escuelas y liceos de esas comunas, de directivos de los Departamentos de Educación y del MINEDUC, a través de la Secretaría Ministerial de Educación de la Región Metropolitana y el Departamento Provincial Sur. Esta evaluación de impacto estará a cargo del equipo de investigación y será coordinada en forma conjunta por la Dirección de Investigación y el Programa de Gestión Educativa SURGE de la UMCE.

En dicha evaluación de impacto, los profesores y profesoras de los distintos cursos realizarán las modificaciones que estimen a sus estrategias pedagógicas, de acuerdo a los resultados de la evaluación de su contexto interaccional en cada grupo, reevaluando a final del semestre. Creemos que, mejor que ningún experto, los profesores

pueden realizar las modificaciones más adecuadas según quieran reforzar aquello que provoca emociones favorables en sus alumnos de un determinado curso, y restringir o cambiar lo que provoca en ellos emociones desfavorables, entendiendo que esto es un proceso dinámico en el tiempo. La sistematización de esas modificaciones constituirán el producto final esperado para esta última parte de la investigación, la que creemos develará los aspectos más relevante a considerar por el docente en la interacción en el aula, más allá de las asignaturas o contenidos particulares.

Estamos seguras de que la consideración de las emociones en la perspectiva que adoptamos podría cambiar los resultados de las mediciones educacionales en nuestro país. Uno de los máximos responsables del estudio TIMSS, en entrevista de Cristóbal Alliende (2004) publicada recientemente, parece compartir con nosotros la importancia de las emociones favorables para el aprendizaje de los estudiantes: Hans Wagemake, director ejecutivo de la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educacional), destacó la relación que establecen los profesores con sus alumnos en Cuba como algo especialmente interesante, al comentar los buenos resultados educacionales en ese país, tan distantes de los nuestros. Relató que, cuando él estuvo en Cuba estudiando su sistema educacional, le preguntó a un grupo de niños qué es lo que más les gustaba de su escuela, y que los niños *“reaccionaron como si se tratara de una pregunta fácil. Uno de ellos se adelantó y dijo: ‘Mi profesor’”*.

Los profesores queremos que nuestros alumnos y alumnas aprendan, no hay duda al respecto. Si asumimos que ese aprendizaje se facilita cuando el estudiante está interesado o grato, la evaluación del contexto interaccional nos ayudaría a articular de un modo distinto nuestras técnicas y métodos pedagógicos con el estilo de interacción que mejor se adecue a nuestros alumnos, siempre teniendo presente que ellos, aun cuando cursen el mismo nivel y tengan edades similares, traen distintos mundos a la mano, distintos significados y sentidos que tienen que ver no sólo con la escuela, sino también con sus particulares construcciones de mundo en el seno de sus

familias y en su medio social extraescolar. Por esto, es probable que esos sentidos y/o significados sean diversos a los nuestros, y que aquello que provoca en su disposición emocional un cambio favorable o desfavorable no sea advertido por nosotros en la interacción cotidiana y sólo lo conozcamos al evaluar el contexto interaccional que compartimos.

Esperamos que los resultados de esta línea indagativa sean un aporte efectivo a la calidad de la educación chilena, ya que nuestra proyección es entregar a los profesores del sistema un procedimiento simple para evaluar esta dimensión del proceso educativo, ligada a los objetivos transversales y fundamental para las acciones de aprendizaje, donde el profesor o profesora puede tomar las decisiones para los cambios que él o ella estime convenientes, según su propia visión, de acuerdo a los resultados de la evaluación del contexto interaccional en cada uno de sus cursos.

Bibliografía

- Alliende, P.C.** Entrevista a S. Hegarty y H. Wagemaker. *El Mercurio*. 19 de diciembre de 2004.
- Ibáñez, N.** (1996). La evaluación en una nueva perspectiva. *Estudios Pedagógicos* N° 22: 53-60.
- Ibáñez, N.** (1999). “Dimensiones de la evaluación educativa en el contexto sociocultural de América Latina y el Caribe”. Actas I Encuentro de Tendencias Evaluativas para un Desarrollo Humano Integral. Secretaría de Educación. Cali.
- Ibáñez, N.** (2001). El contexto interaccional: una nueva dimensión evaluativa. *Estudios pedagógicos* N° 27:43-53.
- Ibáñez, N.; Barrientos F.; Delgado, T.; Figueroa A.; Geisse, G.** (2002-2004). “La disposición emocional en la interacción profesor-alumno en aula universitaria. Percepción de los académicos”. Proyecto DIUMCE.
- Ibáñez, N.; Barrientos F.; Delgado, T.; Figueroa A.; Geisse, G.** (2004). Las emociones en el aula: percepción de los académicos. *Avance de Investigación* N° 2. Ediciones DIUMCE.

Ibáñez, N.; Barrientos F.; Delgado, T.; Geisse (2004). *Las emociones en el aula*. Ediciones DIUMCE.

Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago. Dolmen.

Maturana. H. (1992). *El sentido de lo humano*. Santiago. Hachette.