

Presentación. El análisis de la interacción alumno-profesor: líneas de investigación

Presentation. The Analysis of the Pupil-Teacher Interaction: Researching Lines

César Coll

Universidad de Barcelona. Facultad de Psicología. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Barcelona, España.

Emilio Sánchez

Universidad de Salamanca. Facultad de Educación. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Salamanca, España.

Resumen

El interés actual por el estudio de las prácticas educativas y de la interacción en el aula está marcado por tres cambios que han supuesto una ruptura en los supuestos y principios básicos que han presidido tradicionalmente la investigación en este ámbito. El primero tiene que ver con la crisis del modelo que establece una relación epistemológica jerárquica y unidireccional entre investigación académica y práctica profesional. El segundo, con la aceptación creciente de los enfoques socioculturales y situados de la cognición, el aprendizaje y la enseñanza. Y el tercero, con la importancia creciente otorgada al contexto del aula. En estas coordenadas, se identifican y comentan algunos desafíos teóricos y metodológicos relacionados con complejidad intrínseca de la dinámica del aula y con las dificultades que enfrentan las metodologías cualitativas de corte observacional en el estudio de las prácticas educativas. La heterogeneidad de las aproximaciones y sistemas de análisis que caracteriza la utilización de estas metodologías aconseja realizar un esfuerzo dirigido a identificar las diferencias y semejanzas entre las diferentes aproximaciones con el fin de analizar su origen y fundamento y elaborar un mapa que permita ubicarlas unas en relación con las otras. El presente monográfico constituye un primer paso en esa dirección incluyendo tres artículos realizados

por otros tantos y distintos grupos de investigación -de las universidades de Barcelona, Salamanca y Sevilla- que han publicado trabajos empíricos sobre el tema en el transcurso de los últimos años. Responde así al encargo de *Revista de Educación* que, con este número, abre a la comunidad investigadora una línea editorial centrada en la difusión de aportaciones relevantes sobre distintas aproximaciones teóricas y metodológicas al análisis de las prácticas educativas.

Palabras clave: prácticas educativas, interacción educativa, metodologías cualitativas, eficacia docente.

Abstract

The current interest in the study of educational practices and classroom interaction is marked by three changes that have resulted in the breaking of the assumptions and basic principles that have traditionally existed in the research of this field. The first has to do with the crisis of the model that establishes a epistemological hierarchical and unidirectional relationship between academic investigation and professional practice. The second with increasing acceptance of socio-cultural approaches and situational cognition, study and teaching. The third with the increasing importance awarded to the classroom context. Within these boundaries, one can identify and comment on some of the theoretical challenges and methodologies related with the intrinsic complexity of classroom dynamics and the difficulties that are faced by qualitative methodologies of an observational nature in the study of educational practices. The heterogeneity of approaches and analytical systems that characterize the use of these methods makes it advisable to make a co-ordinated effort to identify the similarities and differences between the various approaches with the aim of analyzing their origin and foundation and to draw a map that allows us to place them in relation to the others. The following monograph constitutes a first step in this direction, and includes three articles written by individual and distinct investigative groups -from the universities of Barcelona, Salamanca and Seville- that have published empirical works about this topic over the last few years. As such, the articles commissioned for this edition by *Revista de Educación* will open for the investigative community an editorial a call for papers to the dissemination of relevant theoretical and methodological approaches for analyzing educational practices.

Key Words: educational practices, educational interaction, qualitative methodologies, teaching efficiency.

Pocas cosas pueden resultar tan atractivas a primera vista como el empeño por entender lo que ocurre cuando un grupo de alumnos y un profesor desarrollan conjuntamente una actividad escolar. ¿Cómo identificar las regularidades que tienen lugar en el seno de esas interacciones que ocupan una gran parte de la vida de un aula? ¿Qué es lo que lleva a los alumnos a comprender mejor ciertos conceptos o a incrementar su maestría en ciertas competencias? Este tipo de preocupaciones e intereses ha llevado a muchos investigadores a analizar, por ejemplo, el discurso de los profesores y su papel en el proceso de aprendizaje de los alumnos, los patrones de conversación que parecen encauzar las contribuciones de unos y otros o, por poner un último ejemplo, el proceso mismo que lleva a los alumnos a adueñarse de ciertos conceptos y procedimientos. Como consecuencia, contamos con un apreciable número de trabajos que, acogiéndose a distintos rótulos («análisis de la interacción educativa», «análisis del discurso en el aula», «análisis de las prácticas educativas»), nos han familiarizado con el tipo de patrones de interacción más comunes (IRE, IRF, por ejemplo), con la existencia de ciertos recursos discursivos muy extendidos (recapitulación, reformulación, evocación, entre otros) o con ciertas unidades de análisis (episodio, mensaje, actuación, actividad, por nombrar alguna de ellas).

No obstante, esa relativa proliferación de estudios puede necesitar espacios en los que reflexionar tanto su papel en el desarrollo de una teoría sobre la educación (o sobre alguna disciplina en particular, como la Psicología de la Instrucción o de la Educación), como los supuestos metodológicos en los que descansan. Sin repensar el papel de este tipo de estudios en el desarrollo de las disciplinas en las que están enmarcados, podríamos perder de vista su sentido (o al menos alguno de ellos); y sin examinar los supuestos metodológicos, podría ocurrir que, dada la diversidad de sistemas de análisis que ha ido surgiendo, resultara muy difícil compartir hallazgos o enriquecer los procedimientos empleados por unos con las aportaciones desarrolladas por otros. Ambas cuestiones son vitales desde nuestro punto de vista para fortalecer este campo y nos ha parecido que estamos en un momento muy apropiado para suscitarlas.

El monográfico, es muy importante aclararlo, no pretende ofrecer un muestrario de las diversas prácticas educativas que han sido estudiadas, sino plantear esta doble reflexión que acabamos de apuntar. Consecuentemente, en la primera parte de esta introducción se ofrecen los elementos que pueden servir para revisar el valor que pudiera tener el análisis de la interacción entre profesores y alumnos en el desarrollo del conocimiento sobre la educación. En la segunda parte, mostramos en qué consiste el desafío metodológico de este tipo de estudios y en qué elementos puede haber

acuerdos y desacuerdos entre las diversas propuestas de análisis desarrolladas hasta ahora. Luego el lector encontrará tres artículos de otros tantos grupos de investigación que han venido publicando estudios empíricos sobre la interacción educativa. Cada uno de ellos ha sido escrito para mostrar de una manera explícita los supuestos metodológicos y teóricos en los que descansa de cara a promover las dos reflexiones previamente mencionadas. Creemos que este monográfico puede ser de utilidad a todos aquellos que les interese entender la práctica educativa, pero de manera esencial a quienes vean necesario aclarar el papel que pueda jugar este tipo de estudios y las condiciones que deben reunir para poder proporcionar evidencias útiles a la propia práctica educativa y a la reflexión teórica sobre la práctica.

El interés por el estudio de las prácticas educativas y de la interacción en el aula

El estudio de las relaciones e interacciones que se establecen entre profesor y alumnos en el contexto del aula cuenta con una dilatada trayectoria en la investigación educativa y psicoeducativa. Una y otra vez los investigadores han dirigido su atención al estudio de estas relaciones e interacciones con los más diversos objetivos: identificar los rasgos del «profesor ideal», describir los «estilos de enseñanza», analizar el clima socioemocional de la clase, describir los comportamientos del «profesor eficaz», etc. De alguna manera, la historia de las investigaciones de la interacción educativa refleja la propia evolución de los paradigmas teóricos y metodológicos que se han ido sucediendo en el pensamiento educativo y psicoeducativo desde finales del siglo XIX. Ha habido ciertamente una constante en estas investigaciones: la preocupación por identificar y definir la enseñanza eficaz; pero la manera misma de entender la enseñanza y su eficacia ha ido cambiando en consonancia con la evolución del pensamiento educativo.

Así, aun a riesgo de simplificar en exceso, podríamos decir que de la preocupación por identificar los *rasgos o características de la personalidad* de los docentes «eficaces» –con el objetivo de incorporar estos rasgos a los procesos de selección y de formación–, se ha pasado al interés por determinar los *métodos de enseñanza* «eficaces» –con el objetivo de potenciar su aprendizaje y utilización por el profesorado–, y de aquí al propósito de identificar con precisión las *competencias profesionales* de los

docentes «eficaces» –con el fin de situarlas en el núcleo de los currículos y de las actividades de formación del profesorado. En el transcurso de las dos o tres últimas décadas, sin embargo, se han producido una serie de cambios en el pensamiento educativo y psicoeducativo que suponen una cierta ruptura respecto a algunos de los supuestos y principios básicos que han presidido tradicionalmente las investigaciones sobre la interacción educativa. Dos de estos cambios, a los que vamos a referirnos brevemente a continuación, están a nuestro juicio en el origen del auge actual del estudio de las prácticas educativas y del resurgimiento del interés por el análisis de la interacción.

El primero tiene que ver con la crisis del modelo que establece una relación epistemológica unidireccional entre investigación y profesión, en el sentido de asumir que la práctica profesional debe ser organizada desde los conocimientos generados por la investigación mediante un proceso de extrapolación o transferencia simple del conocimiento. Muy al contrario, cada vez son más los investigadores y profesionales de la educación que sostienen que no hay una relación unidireccional y jerárquica entre uno y otro universo, sino más bien bidireccional y de interdependencia. Esto quiere decir que la práctica educativa es concebida como una fuente de conocimientos inapreciable para entender cómo se produce la interacción entre los procesos de aprendizaje y los de enseñanza y, consecuentemente, para generar conocimiento teórico sobre la práctica educativa.

Los factores que han llevado a este cambio de perspectiva son numerosos y están ampliamente documentados. Entre ellos ocupan sin duda un lugar destacado las dificultades a las que se enfrentan habitualmente los intentos de utilizar de forma generalizada los resultados de la investigación educativa con el fin de mejorar la educación. A ello cabe añadir, además, las dificultades del profesorado para trasladar a la práctica e integrar en su actividad docente las orientaciones y prescripciones pedagógicas y didácticas formuladas a partir de planteamientos teóricos y de resultados de investigaciones empíricas. O el desfase cada vez mayor existente entre el volumen y la finura de los resultados producidos por la investigación educativa y las dificultades del profesorado y de otros profesionales de la educación para acceder a estos resultados, darles sentido e incorporarlos a su actuación como docentes. O aún las dificultades de unos modelos de formación del profesorado, tanto inicial como en servicio, basados en una secuencia tipo que comienza con las actividades de formación teórica para introducir a continuación las actividades prácticas o de aplicación del conocimiento teórico previamente aprendido.

Pero no son sólo factores de naturaleza pragmática los que han llevado a cuestionar el principio de jerarquía epistemológica entre el conocimiento educativo o psicoeducativo

y la práctica educativa. Hay también razones teóricas que apuntan en la misma dirección. Nos estamos refiriendo al desarrollo y aceptación creciente de los enfoques socioculturales y situados de la cognición, del aprendizaje y de la enseñanza (Brown, Collins y Duguid, 1989; Díaz Barriga, 2006). Desde estos planteamientos, el conocimiento es inseparable del contexto o contextos en que se adquiere y se utiliza, aplicándose este principio tanto a la construcción del conocimiento educativo y psicoeducativo –plano epistemológico– como a su aprendizaje y utilización –plano de formación del profesorado. No se trata, por supuesto, de negar la posibilidad de un conocimiento general y generalizable de los fenómenos y procesos educativos, ni tampoco la utilidad que puede tener este conocimiento para el profesorado y otros profesionales de la educación. De lo que se trata es más bien de subrayar que la construcción del conocimiento, así como su aprendizaje y su funcionalidad, es inseparable del contexto en el que se adquiere y se utiliza, lo que supone de nuevo una llamada de atención sobre la importancia del estudio de las prácticas educativas.

Pero esto nos conduce al segundo cambio al que antes aludíamos, que se relaciona precisamente con el concepto de contexto, y más concretamente con la importancia creciente otorgada al contexto del aula en el estudio de la interacción educativa y con los cambios que se han producido en la manera de entenderlo. Curiosamente, el contexto del aula ha estado ausente de la mayoría de las investigaciones sobre la interacción educativa hasta prácticamente la segunda mitad del siglo XX. Como ya hemos mencionado, tradicionalmente el interés de estas investigaciones se ha centrado de forma mayoritaria en los rasgos o características del profesor, en su comportamiento o en el comportamiento de los alumnos, pero el aula en sí ha sido tratada casi siempre como un contenedor sin incidencia apreciable sobre lo que en ella sucede.

Poco a poco, sin embargo, el aula ha ido adquiriendo relevancia. Primero mediante la toma en consideración de algunos de sus elementos en los diseños de investigación como variables de contexto, o como variables independientes, que en ocasiones conviene controlar o manipular, pero a las que se atribuye escasa o nula relevancia en la elaboración de las explicaciones teóricas. Y después como objeto mismo de indagación e incluso de intervención en la medida en que se les atribuye una incidencia más o menos directa sobre los procesos de interacción y los intercambios comunicativos que tienen lugar en el aula. Junto a ello, además, comienza a diferenciarse entre contexto físico –características espaciales, materiales, etc. – y contexto mental –representaciones, expectativas, afectos, motivaciones, etc. de los participantes–, y a estudiar su interrelación y su incidencia sobre el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Pero el cambio importante se produce, a nuestro entender, en el tránsito desde una toma en consideración del *contexto del aula* –es decir, de una serie de variables, físicas o mentales, susceptibles de tener una incidencia sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje– a una visión del *aula como contexto de enseñanza y aprendizaje* –es decir, como un contexto que construyen los participantes, profesores y alumnos, mediante las actividades que en ella llevan a cabo¹. Una vez más, al margen de otras consideraciones y de que se compartan o no los planteamientos teóricos que acompañan este cambio, lo que queremos subrayar aquí es sus implicaciones para el resurgimiento del interés por el estudio de las prácticas educativas. Para decirlo de forma breve y contundente: si con la toma en consideración del contexto del aula este estudio adquiere un nuevo impulso, con la visión del aula como contexto de enseñanza y aprendizaje construido por los participantes se convierte en una prioridad.

Desafíos teóricos y metodológicos

Pero el estudio de las prácticas educativas, especialmente cuando se acomete desde la perspectiva del aula como contexto de enseñanza y aprendizaje, plantea importantes desafíos teóricos y metodológicos. Para empezar, hay que tener en cuenta los diferentes niveles o planos que intervienen tanto en la configuración como en el análisis de las prácticas educativas escolares (Coll, 1994). Lo que sucede en un aula es sólo en parte consecuencia de los factores, procesos y decisiones que están presentes o tienen su origen en ella (características del alumnado y del profesor; conocimientos, experiencias, creencias, motivaciones y expectativas de unos y otros; características espaciales y ambientales; material y equipamiento; contenidos; objetivos que persiguen; naturaleza de las actividades que despliegan; etc.). Lo que sucede en el aula sucede es también, en buena medida, el resultado de factores, procesos y decisiones que tienen su origen en otros ámbitos o niveles como, por ejemplo, la organización y el funcionamiento de la institución educativa de la que forma parte, el currículo o plan de estudios vigente, las condiciones de trabajo del profesorado, su formación inicial, los apoyos disponibles, la valoración social y el prestigio social de los contenidos

¹ En Coll y Solé (2001) puede encontrarse una descripción más detallada de este cambio y de sus implicaciones para el análisis de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

de aprendizaje, y un largo etcétera. En otras palabras, las prácticas educativas escolares, entendiendo por tales el conjunto de actividades que profesores y alumnos despliegan en las aulas, no son fenómenos autónomos que puedan estudiarse y comprenderse de forma plena al margen de los contextos socio-institucionales en los que tienen lugar. Para intentar comprender qué y cómo aprenden los alumnos y qué y cómo enseñan los profesores es necesario sin duda estudiar qué hacen y dicen unos y otros mientras abordan los contenidos de aprendizaje en el aula, pero en la interpretación de los resultados de este estudio deben tenerse en cuenta muchos otros factores, procesos y decisiones que se sitúan más allá de las paredes del aula pero que pueden ser decisivos para comprender lo que en ella sucede.

Los desafíos, sin embargo, no provienen únicamente de la toma en consideración de los diferentes niveles y planos que intervienen en la configuración de las prácticas educativas y que, en consecuencia, es necesario o al menos conveniente contemplar en su análisis, comprensión y explicación. A ello se añade la complejidad intrínseca de la dinámica del aula y de los fenómenos y procesos que en ella tienen lugar. Numerosos investigadores han llamado la atención sobre esta complejidad. Así, por ejemplo, Doyle ha subrayado en repetidas ocasiones (1978, 1986) algunas características del aula que dan cuenta de su complejidad. En efecto, un aula es un lugar en el que suceden muchas cosas distintas, a menudo de forma simultánea, que se suceden con gran rapidez de forma inesperada y sin que a menudo sea posible predecirlas, y en el que todo lo que hacen o dicen los participantes es público y tiene una historia más o menos larga y compartida. Desde el punto de vista de nuestra argumentación, el hecho importante que queremos destacar es que esta complejidad hace imposible una aproximación al análisis de las prácticas educativas que tenga en cuenta por igual todos los factores y procesos presentes en ellas.

Esto significa que cualquier aproximación al estudio de las prácticas educativas está obligada a hacer una elección de los factores y procesos que va a considerar relevantes y en los que va a centrar la atención. No se puede abarcar todo. Hay que elegir. Parafraseando a Shulman (1989, p. 23), ante la imposibilidad de un abordaje que contemple la totalidad de elementos que conformarían idealmente el «mapa» completo de lo que sucede en el aula, hay que seleccionar los elementos o las partes del «mapa» que van a ser objeto específico de indagación. La selección que se lleve a cabo dependerá de muchos factores, entre los que cabe destacar el programa de investigación en el que se inscriba el estudio de las prácticas educativas, los objetivos concretos que se persigan con dicho estudio y, muy especialmente, el enfoque teórico que se adopte respecto al aprendizaje, la enseñanza y los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sea cual sea, no obstante, la selec-

ción que se haga, lo que queremos destacar aquí es su inevitabilidad. Aproximarse al estudio de las prácticas educativas en el aula –o en cualquier otro contexto situacional de práctica educativa– exige optar por uno u otro «esquema básico de análisis» (Coll, 1999), y ello a sabiendas de que esta opción comporta inevitablemente dejar fuera del foco de atención y análisis algunos o muchos aspectos de dichas prácticas.

Más adelante volveremos sobre esta cuestión cuando presentemos las preguntas que han presidido la elaboración de los tres trabajos que conforman el presente monográfico. Antes, sin embargo, conviene que hagamos un breve comentario sobre los desafíos metodológicos que enfrenta la investigación de las prácticas educativas y de la interacción educativa. Los desafíos más importantes en este plano se relacionan, a nuestro juicio, con la utilización creciente de las metodologías cualitativas, lo que supone un cierto cambio de perspectiva respecto al predominio tradicional de los enfoques cuantitativos, experimentales y sobre todo cuasi-experimentales, ex-post-facto y psicométricos, en este ámbito.

En efecto, cada vez son más frecuentes las aproximaciones al estudio de las prácticas educativas que utilizan metodologías cualitativas de corte observacional centradas en el registro, mediante dispositivos de audio o de video, de lo que dicen o hacen los participantes en este tipo de situaciones. Se sobrentiende, al proceder de este modo, que la información así obtenida es más relevante y más válida que la que se puede obtener mediante técnicas más analíticas que toman registros del comportamiento de alumnos y profesores en situaciones diseñadas o planificadas de antemano, o aún mediante otras técnicas de carácter igualmente cualitativo basadas en el uso de entrevistas, cuestionarios o auto-informes. Ante la opción metodológica a favor de las entrevistas, cuestionarios y auto-informes, se argumenta que los seres humanos desarrollan diferentes tipos de «representaciones mentales» o diferentes tipos conocimientos sobre una misma realidad, alguno de los cuales son simplemente inaccesibles a la conciencia o al menos no lo son de una manera inmediata (Karmiloff-Smith, 1991). Consecuentemente, basarnos exclusivamente en las respuestas elaboradas de una manera consciente ante ciertas preguntas puede ofrecernos una imagen distorsionada de lo que realmente ocurre en las aulas una interacción educativa y es necesario acceder de una manera directa a lo que allí ocurre habitualmente².

Un segundo argumento, esta vez dirigido a los partidarios del uso de registros de comportamiento en situaciones previamente diseñadas y planificadas, se vincula con

² Un desarrollo de este argumento puede encontrarse en la presentación del número monográfico de la revista *Educational Psychologist* sobre aprendizaje autorregulado coordinado por Perry (2002).

los enfoques situados de la cognición, del aprendizaje y de la enseñanza a los que ya hemos aludido anteriormente. La idea nuclear es que nuestra actividad mental está inevitablemente anclada en la situación o contexto específico en la que transcurre, hasta el punto de que elementos constitutivos de esa situación forman parte del proceso que nos lleva a recordar, razonar, pensar, sentir, imaginar etc. Consecuentemente, si razonamos, pensamos, hablamos, recordamos, aprendemos,... situados en ciertos contextos y «gracias a» lo que encontramos en ellos, parece razonable que debamos estudiar a la gente mientras está inmersa en sus contextos característicos y sacando partido de ellos, pues de otro modo corremos el riesgo de estudiar a un ser humano desnudo de pertenencias, retomando la sugerente metáfora propuesta por Gavriel Salomon. Obviamente, desde esta perspectiva, una metodología orientada a capturar lo que ocurre en una interacción educativa debe asumir la naturaleza situada de la mente humana y convertirla en la base de todas sus decisiones sobre procedimientos y técnicas de recogida y de análisis de datos.

Por supuesto, debe quedar claro que estos argumentos no presuponen que haya una única forma de estudiar la actividad de los seres humanos. Tampoco implican aceptar que el uso de entrevistas, cuestionarios y auto-informes o la obtención de medidas «objetivas» (conductuales, verbales o electrofisiológicas) en situaciones «artificiales» o de laboratorio no hayan proporcionado en el pasado conocimientos útiles o no vayan a seguir haciéndolo en el futuro. Pero sí que implican conceder un mayor protagonismo a las metodologías que estudian directamente el discurso o la acción, en la medida en que hay razones de peso que apoyan la idea de que estas metodologías pueden contribuir de forma significativa a proporcionarnos una mejor comprensión de cómo las personas aprendemos gracias y con la ayuda intencional de otras personas. Además, no hay ningún obstáculo para combinar -en una estrategia de largo recorrido- métodos experimentales o quasi-experimentales y selectivos con metodologías cualitativas. Cabe así, por ejemplo, que observando la interacción educativa se encuentren evidencias sobre relaciones entre ciertas formas de ayuda y ciertos resultados de aprendizaje, y que se estudie ulteriormente su naturaleza con metodologías selectivas y/o experimentales.

Sin embargo, el valor de una metodología cualquiera para el estudio de las prácticas educativas y de los procesos interactivos que en ellas tienen lugar no depende sólo de sus avales teóricos. Es necesario, además, que muestre su capacidad para aportar un conocimiento útil. Aun suponiendo que nos resultara inapelable la metáfora del naufrago para describir el contexto creado en un experimento, necesitaríamos mostrar que el uso de recursos metodológicos más acordes con la naturaleza cultural y

situada de nuestra mente puede aportar conocimientos imposibles de obtener mediante un experimento o recabando respuestas a los ítems de una escala. ¿Realmente estamos en condiciones de hacer esta afirmación en lo que concierne al uso de las metodologías cualitativas de corte observacional en el estudio de las prácticas educativas y de la interacción?

Sin prejuzgar la respuesta a esta última cuestión, parece a primera vista innegable la existencia de algunas dificultades importantes en las metodologías cualitativas justamente en aquello que en principio parece garantizado en las metodologías de corte más cuantitativo: su fiabilidad. Basta comprobar a este respecto, por ejemplo, las enormes diferencias en el modo de acometer el análisis de las interacciones entre unos investigadores y otros (Sánchez y Rosales, 2005), lo que a la postre dificulta o impide generar un cuerpo de conocimientos sólido y compartido. Por supuesto, esta dispersión es comprensible. En primer lugar, es lo esperable en una primera fase en el desarrollo de un campo de conocimientos: dada la ausencia de tradiciones consolidadas, es casi inevitable que cada investigador desarrolle su «propia» manera de analizar unas cuestiones que han de resultar relativamente nuevas: ¿qué tiene que ver el estudio de cómo alumnos y profesores de educación infantil hablan de sus experiencias durante el fin de semana con lo que ocurre cuando hacen un cálculo matemático o leen un cuento con la ayuda de su profesor? Al menos en apariencia, las situaciones objeto de estudio son tan diferentes unas de las otras que los investigadores pueden pensar que lo que han hecho los demás no les resulta útil, sintiéndose así inclinados a empezar de nuevo casi de cero en su intento de concebir un sistema de análisis que se adapte a la naturaleza y características concretas de la situación estudiada. En segundo lugar, y como hemos comentado a propósito de los desafíos teóricos, cada una de los tres fenómenos o situaciones mencionadas -hablar de las actividades del fin de semana, hacer un cálculo matemático, leer un cuento- encierra una complejidad intrínseca considerable e inabarcable. Con el fin de poder hacer frente a esta complejidad, los investigadores se ven inevitablemente abocados a optar por uno u otro «esquema básico de análisis» de la situación y esta opción implica decisiones tanto sobre las informaciones que finalmente se van a recabar como sobre su análisis. Finalmente, hay que tener en cuenta que las metas de los investigadores pueden ser también muy diferentes y que esto acabará teniendo igualmente un reflejo en los procedimientos de recogida y análisis de los datos.

Más allá, sin embargo, de la evidencia de esta dispersión, cabe preguntarse, en primer lugar si es posible, y en segundo lugar si es deseable, afrontar el estudio de las prácticas educativas utilizando básicamente un mismo sistema de unidades y

procedimientos de análisis, con independencia de la naturaleza y características de los fenómenos estudiados, de los referentes teóricos sobre la enseñanza y el aprendizaje y de los objetivos y metas de los investigadores. En lo que concierne a la posibilidad, la respuesta es un no rotundo, al menos si atendemos a los trabajos publicados hasta el momento. En lo que concierne a la deseabilidad, hay disparidad de opiniones. Para algunos, la utilización de un sistema de análisis compartido, o de sistemas de análisis distintos pero básicamente compatibles, es clave para que podamos reunir y consolidar un corpus de evidencias y conocimientos acumulativos sobre las prácticas educativas. Para otros, en cambio, la heterogeneidad de los sistemas de análisis que caracteriza las aproximaciones cualitativas al estudio de las prácticas educativas es inevitable y responde a la naturaleza esencialmente interpretativa y constructiva de estas metodologías.

En cualquier caso, el debate sobre el alcance y las limitaciones de las metodologías cualitativas y sobre la heterogeneidad de aproximaciones al estudio de la interacción y de las prácticas educativas está planteado. Y quizás la mejor manera de afrontarlo sea hacer un esfuerzo para presentar las distintas aproximaciones, sus opciones y principios básicos, sus objetivos y sus resultados, su alcance y sus limitaciones. Tal vez ello permita concluir, a la postre, que la heterogeneidad de las aproximaciones son menores de lo que en ocasiones se piensa (véase por ejemplo, lo que ocurre cuando se comparan dos sistemas de análisis ante una misma interacción (Rosales et al., 2006); o que cabe asumir posiciones más flexibles tanto en lo que concierne al uso de metodologías cuantitativa y cualitativas, como a la convergencia y complementariedad de aproximaciones cualitativas diferenciadas en torno a fines específicos.

Sentido y objetivos del monográfico

En este contexto, la finalidad última del monográfico que presentamos es animar a los investigadores y grupos de investigación con una cierta trayectoria en el estudio empírico de las prácticas educativas, y más concretamente de la interacción entre los participantes en estas prácticas, a contrastar sus trabajos respecto de un cierto número de puntos (véase más adelante). Ello ha de permitirnos identificar qué elementos son comunes y cuáles otros constituyen diferencias apreciables. Se trata así de asentar lo que ya se hace, de enriquecer las distintas aproximaciones teniendo en cuenta otras opciones y de llegar a entender, en su caso, dónde residen

las divergencias percibidas por unos y otros como insalvables. El objetivo de la reflexión que intentamos suscitar y promover con este monográfico no es el desarrollo de un sistema único y compartido de análisis, ni la adopción de una única aproximación teórica al estudio de la interacción y de las prácticas educativas, ni mucho menos la legitimación de unos objetivos determinados para el estudio de las situaciones y fenómenos relacionados con la práctica educativa. Nuestro objetivo es mucho más modesto. Nos daríamos por satisfechos con llegar a identificar con claridad dónde residen las diferencias entre las diversas aproximaciones, poder analizar su origen y fundamento y trazar un mapa comprensivo que permita ubicarlas unas en relación con las otras. Tal vez así sea factible plantearse con realismo en un futuro más o menos próximo la posibilidad de desarrollar sistemas de análisis consensuados que arrojen datos comparables, cuando las investigaciones persigan objetivos similares o parecidos y analicen el mismo tipo de actividades y tareas (por ejemplo, la adquisición de nociones históricas, actividades de lectura comprensiva o la resolución de conflictos en el aula).

Los tres artículos de este monográfico son únicamente una pequeña muestra del tipo de investigaciones que se vienen realizando desde hace algunos años en torno a las prácticas educativas y los procesos de interacción. Más allá de su contenido y del interés intrínseco que puedan tener, su inclusión en este monográfico cumple la importante función de servir como plataforma a una convocatoria dirigida a los investigadores y equipos de investigación que se han aproximado al estudio empírico de las prácticas educativas en el aula o en otros contextos situacionales e institucionales. El objetivo que nos fue expresado por la Revista de Educación, es proseguir y ampliar la reflexión que se inicia en estas páginas con la publicación a medio plazo de una nueva monografía que incluya otros trabajos ilustrativos de la diversidad de aproximaciones teóricas y metodológicas al análisis de las prácticas educativas.

Volviendo ahora a este monográfico, nos ha parecido conveniente delimitar un marco inicial que ayude a organizar la presentación de los distintos planteamientos, facilitando así la consecución de los objetivos que perseguimos. Este marco consiste en una serie de preguntas o dimensiones que hemos solicitado a los autores tener en cuenta en el momento de elaborar sus trabajos, sin prejuzgar por ello que tuvieran que adoptar una estructura determinada. De este modo, la expectativa es que los tres artículos incluidos, cuya autoría corresponde a tres grupos distintos de investigación que han venido publicando trabajos empíricos sobre las prácticas educativas en el transcurso de los últimos años, aporten elementos concretos de respuesta a las siguientes preguntas.

¿Qué se busca mediante el análisis de la práctica educativa?

Esta dimensión se refiere a las finalidades y objetivos del análisis de la práctica educativa que presiden y orientan las investigaciones realizadas. Así, por ejemplo, los objetivos pueden estar relacionados con el propósito de identificar, describir y documentar los procesos involucrados en la realización de un «buen aprendizaje» o en la adquisición de determinadas competencias; o de caracterizar formas de acción o de discurso que son propias de la interacción educativa que se produce en contextos de educación formal o informal; o de encontrar elementos útiles para el diseño de actividades de formación en servicio del profesorado; o aún con otros propósitos distintos. Lo que se solicita en este caso es una reflexión sobre qué motiva la aproximación de los investigadores al análisis de las prácticas educativas y qué consecuencias puede tener sobre el diseño y uso de las metodologías cualitativas el hecho abordar el análisis con motivaciones y objetivos distintos.

¿Qué es lo que se analiza?

También en esta dimensión, estrechamente relacionada con la manera de entender el aprendizaje y la enseñanza y con la elección de un «esquema básico de análisis» en la aproximación inicial al estudio de las prácticas educativas, cabe esperar una diversidad considerable. Incluso asumiendo una motivación y unos objetivos similares o parecidos, se puede acabar poniendo el énfasis en aspectos o elementos distintos de la situación o del fenómeno estudiado en función del «esquema básico» elegido. Así, por ejemplo, ante un mismo corpus de datos relativos al desarrollo de una serie de interacciones que se producen en el aula y unos mismos objetivos relacionados con el propósito de identificar y describir procesos indicativos de la realización de un «buen aprendizaje», un investigador puede acabar poniendo el acento en las fuentes de información que manejan efectivamente los alumnos; otro en la calidad cognitiva de sus aportaciones; otro en el seguimiento que hace la profesora de su actividad y en la retroalimentación que les proporciona; otro en los diferentes tipos de ayuda que les ofrece y en cómo estas ayudas van evolucionando en cantidad y calidad a medida que se desarrolla la actividad; otro a las ayudas que ofrecen los compañeros; etc. De nuevo, lo que se pretende mediante esta pregunta es que los autores hagan un esfuerzo para identificar las dimensiones de la práctica educativa a las que se concede una especial relevancia y que valoren las implicaciones metodológicas de la opción realizada.

¿Desde dónde se analiza la práctica educativa?

Muy vinculada a la anterior, aunque sin llegar a confundirse totalmente con ella, se trata en esta dimensión de precisar cuál es el marco o marcos conceptuales de referencia empleados para la observación y el análisis de la práctica educativa. Y una vez más hay varias alternativas posibles. Así, por ejemplo, cabe emplear modelos cognitivos para analizar los contenidos generados mediante la interacción; o modelos socio-culturales para analizar cómo transcurre la interacción y si se produce o no un proceso de andamiaje y de apropiación en el transcurso de la misma; o ambos tipos de modelos, con el fin de analizar ambos aspectos en un mismo corpus de datos. El marco conceptual de referencia adoptado puede llevar a conceder prioridad o preeminencia en el análisis a uno u otro aspecto. Pero es posible también que, en función del aspecto que se desee analizar, se opte por uno u otro marco teórico. En todo caso, la exigencia de responder a esta pregunta proporciona una oportunidad más para mostrar la complejidad teórica de las aproximaciones cualitativas al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el aula.

¿Cómo se analiza?

Esta dimensión concierne directamente al sistema de análisis empleado. Para poder cotejar las diferentes aproximaciones al estudio de las prácticas educativas que se ubican en el marco de las metodologías cualitativas, así como para poder valorar sus ventajas y sus limitaciones, sus puntos fuertes y sus puntos débiles, es absolutamente imprescindible un esfuerzo de precisión a este respecto. Es necesario precisar y definir con la mayor claridad posible las unidades de análisis utilizadas en cada caso, el nivel de sistematicidad que presentan, la naturaleza y el «grosor» de los datos a los que se aplican, los criterios operacionales de aplicación que garantizan su fiabilidad, su vinculación con los objetivos del análisis y con el marco teórico y conceptual de referencia, etc.

¿Qué tipo de prácticas educativas se analizan?

Otro aspecto que conviene precisar con claridad es el que se refiere a la amplitud y diversidad de las prácticas educativas analizadas. Así, por ejemplo, cabe analizar prácticas que tienen lugar en diferentes *contextos socio-institucionales*: contexto educativo

escolar o formal, contexto familiar, contextos de educación informal. Por supuesto, dentro del contexto de la educación formal hay algunas diferencias muy previsible en función de los *niveles de la educación* a los que corresponden las prácticas analizadas –desde la educación infantil hasta la enseñanza superior, pasando por la primaria y secundaria– y a los *contenidos* de enseñanza y aprendizaje (matemáticas, ciencias sociales, ciencias naturales, lectura, escritura, tecnología, etc.). Igualmente relevante es precisar quiénes son los participantes seleccionados –¿adultos y niños?, ¿profesores y alumnos?, ¿alumnos? ¿iguales?– y con qué criterios lo son –¿representan a toda la población o a un sector muy específico de ella?, ¿responde la selección a una lógica de variación máxima?

¿Qué tipos de resultados se obtienen?

Como resultado de la aplicación del modelo de análisis pueden ofrecerse productos diversos: patrones de actuación, secuencias prototípicas de episodios, estructuras de participación predominantes, taxonomías de las ayudas ofrecidas, grados de transferencia de control, mapas de actividad conjunta, etc. Lo importante en esta dimensión es tanto la caracterización de los productos obtenidos como la adecuación y el ajuste –*alignement*– entre estos productos, las evidencias que los sustentan y las metodologías utilizadas.

¿Qué implicaciones tienen los resultados para la mejora de las prácticas educativas?

Finalmente, sugerimos hacer un esfuerzo de precisión respecto a las consecuencias o implicaciones de los resultados obtenidos para la revisión y mejora de las prácticas educativas. Nótese que nos estamos refiriendo a las implicaciones de los resultados, no de las intenciones (dimensión 1).

Hasta aquí las dimensiones que hemos solicitado a los tres grupos de autores que tuvieran en cuenta en la elaboración de sus artículos. Su lectura debería permitirnos comprobar hasta qué punto son útiles para dar cuenta de la especificidad de sus aproximaciones respectivas, así como identificar los principales puntos de acuerdo y de desacuerdo entre las tres aproximaciones. La primera contribución corresponde al grupo liderado por César Coll, de la Universidad de Barcelona, y ofrece una panorámica de los

trabajos empíricos desarrollados en su seno, el marco teórico que ha guiado su trabajo y, por supuesto, alguna de las nociones (patrones de actuación, segmentos de interactividad, mensajes) acuñadas para abordar el análisis de la interacción. La segunda contribución procede del grupo encabezado por Rosario Cubero, de la Universidad de Sevilla, y nos da la oportunidad de constatar el rico entramado de perspectivas que se aúnan en el análisis de la práctica educativa, además de mostrarnos su modo de encarar la tarea del análisis y el tipo de resultados que pueden obtenerse. Finalmente, la tercera contribución proviene del grupo de la Universidad de Salamanca, liderado por Emilio Sánchez, que ofrece una reflexión sobre algunas opciones metodológicas que están inevitablemente presentes en el análisis de la práctica educativa y las consecuencias que puede tener este tipo de estudios en el desarrollo profesional de los docentes.

Somos por supuesto conscientes de que hay otros muchos grupos de investigación que han venido haciendo aportaciones a este problema. Autores y grupos a los que animamos a participar en el nuevo monográfico proyectado por la Revista, donde esperamos pueda gestarse un artículo de cierre que ofrezca un mapa en el que situar encuentros, desencuentros y una agenda de posibles tareas que inspiren el desarrollo de este campo de estudio e investigación.

Referencias bibliográficas

- BROWN, J. S., COLLINS, A. & DUGUID, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18 (1), 32-42.
- COLL, C. (1994). El análisis de la práctica educativa. Reflexiones y propuestas en torno a una aproximación multidisciplinar. *Tecnología y Comunicación Educativas*, 24, 3-30.
- (1999). *La concepción constructivista como instrumento para el análisis de las prácticas educativas escolares*. En C. COLL (Ed.), *Psicología de la instrucción: la enseñanza y el aprendizaje en la educación secundaria* (15-44). Barcelona: Horsori/ICE de la UB.
- COLL, C. Y SOLÉ I. (2001). *Enseñar y aprender en el contexto del aula*. En C. COLL, J. PALACIOS Y A. MARCHESI (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación. 2. Psicología de la educación escolar* (357-386). Madrid: Alianza.
- DÍAZ BARRIGA, F. (2006). *Enseñanza situada: Vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw Hill.

- DOYLE, W. (1978). *Paradigms for research on teacher effectiveness*. En L. S. SHULMAN (Ed.), *Review of Research in Education*, 5, 163-199.
- (1986). *Classroom organization and management*. En M. C. WITTRICK (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (392-431). New York: Macmillan.
- KARMILOFF-SMITH, A. (1991). *Beyond Modularity: Innate Constraints and Developmental Change*. En S. CAREY & R. GELMAN (Eds.), *The epigenesis of mind. Essays on Biology and Cognition* (171-197). Hillsdale, NJ: L. Erlbaum.
- PERRY, N. E. (2002). Using qualitative methods to enrich understanding of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 1-3.
- ROSALES, J., ITURRA, C., SÁNCHEZ, E. Y DE SIXTE, R. (2006). El análisis de la práctica educativa: un estudio de la interacción profesor-alumno a partir de dos sistemas de análisis diferentes. *Infancia y Aprendizaje*, 29 (1), 65-90.
- SÁNCHEZ, E. Y ROSALES, J. (2005). La práctica educativa. Una revisión a partir del estudio de la interacción profesor-alumnos en el aula. *Cultura y Educación*, 17 (2), 147-173.
- SHULMAN, L. S. (1989). *Paradigmas y procesos de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea*. En M. C. WITTRICK (Ed.), *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos* (9-91). Barcelona: Paidós/MEC (Publicación original en inglés en 1986).