

¿Qué interacciones pedagógicas ofrecen los “buenos profesores”? : una mirada desde la voz del estudiantado

What interactions do “good teachers” offer? A look from the voice of the students

Ignacio Figueroa-Céspedes
Laura Navarrete Becerra
Iciar Dufraix

RESUMEN

La presente investigación, orientada desde un enfoque sociocultural, se planteó como objetivo analizar las características que el estudiantado otorga a las interacciones pedagógicas que ofrecen los “buenos profesores”. Participaron 53 estudiantes de educación media de un colegio particular de Villarrica, región de la Araucanía, Chile. La información fue recolectada a través de entrevistas escritas, dibujos y grupos focales, y se analizó mediante un análisis cualitativo de contenido de carácter inductivo. Los resultados dieron cuenta de tres tipos de interacciones: centradas en lo afectivo, centradas en la convivencia y centradas en lo cognitivo. De esta forma, el estudiantado destacó prácticas docentes esencialmente dialógicas, con foco en el reconocimiento, acogidas a la singularidad y las diferencias y el desarrollo de habilidades del pensamiento, destacando la relevancia que tiene el profesorado en el fortalecimiento de sus trayectorias educativas. La investigación identifica a la voz del estudiantado como un enfoque metodológico válido para explorar las interacciones pedagógicas, informando la perspectiva de uno de los actores en la díada.

Palabras clave: Docente, competencias docentes, interacción pedagógica, participación, práctica pedagógica, estudiantes de secundaria

ABSTRACT

This research, guided by a sociocultural approach, aimed to analyze the traits that students attribute to the pedagogical interactions offered by “good teachers”. 53 students from a private high school in Villarrica, Araucanía Region, Chile, participated in the study. Information was collected through written interviews, drawings, and focus groups. This information was analyzed using an inductive qualitative content method. The results revealed three types of interactions: those focused on affective aspects, those focused on social aspects, and those focused on cognitive aspects. The students highlighted essentially dialogic teaching practices, with a focus on recognition, acceptance of singularity and differences, and the development of thinking skills, highlighting the relevance of teachers in strengthening their students’ educational trajectories. The research identifies the students’ voice as a valid methodological approach for exploring pedagogical interactions, reporting the perspective of one of the actors in the dyad.

Keywords: Teacher, teaching skills, pedagogical interaction, participation, pedagogical practice, secondary school students

INTRODUCCIÓN

Durante la última década, la política pública chilena se ha volcado hacia la búsqueda de estrategias para mejorar la formación del profesorado, tanto inicial como continua. La implementación de un sistema nacional de evaluación del desempeño docente, con sus estándares de la profesión docente y el *Marco para la buena enseñanza* (MINEDUC, 2021), muestran la determinación política de las autoridades chilenas por comprometer al profesorado en el proceso de mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y la educación (Galaz, 2015).

Sin embargo, se han registrado tensiones entre la visión tradicional de la profesión docente y los nuevos roles que el profesorado ha debido asumir, entendiendo que la identidad docente se construye dinámicamente entre cuatro ejes que vinculan lo público, lo privado, lo individual y lo colectivo (Veiravé et al., 2006). Así, la identidad docente está influenciada tanto por factores individuales y privados como por convenciones sociales y culturales que se aprenden en el espacio colectivo (Galaz, 2015; Veiravé et al., 2006). Por lo tanto, la construcción del “buen profesor”¹ implica una constante interacción entre la subjetividad y el contexto social y cultural en el que se desarrolla la actividad docente, vale decir, se encuentra condicionada al complejo entramado de expectativas de la sociedad, la cultura y la política educativa.

Según el MINEDUC (2021), el trabajo docente es fundamental para guiar el proceso de aprendizaje, ya que a través de las interacciones pedagógicas y sociales se logra asegurar una “buena enseñanza”. De este modo, se espera que el profesorado

¹ Con el propósito de facilitar la lectura se utilizará el genérico “buenos profesores” para referirse a docentes indistintamente de su género.

Ignacio Figueroa-Céspedes. Profesor-investigador del Centro de Desarrollo Cognitivo de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, Chile. Es Psicólogo por la Universidad de Santiago; Magíster en Desarrollo Cognitivo por la Universidad Diego Portales; mención en Evaluación Dinámica de la Propensión al Aprendizaje (Israel) y Doctor en Educación por la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Experto en mediación y resolución de conflictos por la Universidad de Alcalá de Henares (España). Es parte de la *indexforinclusion network* dirigida por el profesor Tony Booth y de la Asociación de Psicólogos y Psicólogas Educativas. Correo electrónico: ignacio.figueroa@mail.udp.cl. ID: <https://orcid.org/0000-0002-2756-1831>.

Laura Navarrete Becerra. Centro de Desarrollo Cognitivo de la Facultad de Educación de la Universidad Diego Portales, Chile. Es profesora de Ciencias Naturales y Biología para estudiantes de educación básica y media en un colegio de la localidad de Villarrica, Chile. Es Bióloga Marina de la Universidad Austral de Chile, Profesora de Biología y Ciencias Naturales de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Diplomada en Medición y Evaluación de Aprendizajes, Diplomada en Enseñar para Aprender Profundamente y Magíster en Desarrollo Cognitivo mención Evaluación Dinámica de la Propensión al Aprendizaje. Correo electrónico: lauravarret@gmail.com. ID: <https://orcid.org/0009-0004-6477-3878>.

Iciar Dufraix. Universidad de Tarapacá, Iquique, Chile. Es investigadora Fondecyt de Postdoctorado 2023, N° 3230353. Doctora en Investigación Transdisciplinaria en Educación por la Universidad de Valladolid (España), cuenta con especialidad en investigación cualitativa, diseños emergentes en investigación social y educativa e investigación con enfoque de género. Es socia de la Red de Investigadoras de Chile, RedI. Correo electrónico: idufraix@academicos.uta.cl. ID: <https://orcid.org/0000-0002-5148-0177>.

retroalimente oportunamente, se apoye en el área socioemocional, genere un ambiente positivo en el aula y tenga altas expectativas en sus estudiantes, entre otras prácticas. Sin embargo, prescribir una buena enseñanza es insuficiente, resultando necesario adoptar un enfoque estratégico de formación y mejora que permita ejercer la interacción como un elemento central del acto pedagógico.

En este sentido, diversos estudios indican que en el aula persisten prácticas tradicionales basadas en interacciones expositivas y monólogos, y una entrega de contenido de bajo desafío cognitivo (Agencia para la Calidad de la Educación, 2018; Iturra et al., 2019; Godoy et al., 2016; Villalta y Martinic, 2013). En específico, Pérez et al. (2022) analizaron cómo los futuros docentes de educación media construyen sus preconcepciones identitarias. El estudio indagó en dos enfoques: uno técnico de la enseñanza, en el cual el docente es visto principalmente como un transmisor de conocimiento, y otro más crítico y reflexivo, disponible a indagar en las subjetividades de la práctica docente. Lo anterior se explicaría, siguiendo a Serrano y Pontes (2016), por el fuerte énfasis que tiene el conocimiento disciplinar en la formación de los docentes de educación secundaria.

Por otra parte, se ha evidenciado un bajo nivel de participación en el aula escolar (Ascorra et al., 2016; Hidalgo y Perines, 2018; Iturra et al., 2019; Urbina et al., 2021) y una falta de consideración de la perspectiva de los estudiantes (Godoy et al., 2016). Estas investigaciones muestran la brecha que existe en las interacciones pedagógicas que ofrece el profesorado, transformándose en un factor determinante en la relación que el estudiantado establece con la institución educativa, al perfilar la actitud frente a sus estudios y a las asignaturas en específico (Zapata et al., 2018). Lo anterior adquiere particular relevancia dado que la educación media es un nivel educativo fundamental para la formación de los jóvenes y su preparación para la educación superior o para acceder al mundo laboral. Este nivel educativo, en Chile, dura cuatro años y atiende a adolescentes de entre 14 y 18 años, aproximadamente, y busca ya sea profundizar en un oficio (enseñanza técnico-profesional) o en las asignaturas tradicionales (científico-humanista).

La investigación sobre “buenos profesores” se han abocado a identificar y describir las características, habilidades, conocimientos y valores que docentes exitosos poseen y que les permiten desempeñarse efectivamente en su trabajo. En Iberoamérica la investigación se ha focalizado, principalmente, en contextos de educación superior (Aguirre y De Laurentis, 2016; Hamer, 2015; Pérez y Rivera, 2021; Tapia et al., 2017) y en la educación primaria y secundaria orientados desde la perspectiva de la inclusión educativa (Castillo, 2016; García et al., 2018), o desde la perspectiva docente (López, 2010). No obstante, no ha sido habitual investigar las prácticas de los “buenos profesores” desde la perspectiva del estudiantado en los niveles de educación secundaria (Almonacid et al., 2021; Caballero y Sime, 2016; Gómez, 2016; Zapata et al., 2018).

Así, resulta importante explorar cómo el estudiantado concibe las interacciones pedagógicas que proponen los “buenos profesores” para identificar desafíos en la formación del profesorado en la actualidad. La consideración de la voz del estudiantado opera como un catalizador del cambio docente, en términos de prácticas y creencias pedagógicas (Messiou y Ainscow, 2015), generando espacios que permitan expresar su visión del acto educativo (Duarte, 2012). Siguiendo a Ida (2017), conocer la opinión de los estudiantes sobre sus profesores resulta fundamental ya que su vínculo es constante en el contexto educativo. En este sentido, el estudiantado es un agente propicio para valorar sus interacciones, permitiendo al profesorado comprender nuevas perspectivas acerca de cómo mejorar su práctica pedagógica.

En virtud de lo expuesto, el presente estudio tiene por objetivo analizar las características que el estudiantado otorga a las interacciones pedagógicas que ofrecen los “buenos profesores”, entregando un contrapunto a la expectativa de la política pública y a la opinión académica.

MARCO REFERENCIAL

Buenos profesores

Cuando un objeto de análisis es catalogado de “bueno”, describe algo útil, positivo, que supera lo común (López, 2010). Siguiendo una perspectiva de construcción identitaria, aquello definido como bueno opera en el ámbito de lo “ideal”. En términos de la práctica educativa, es aquello que resulta deseable de alcanzar en el desarrollo profesional. Se han utilizado como sinónimos profesor “exitoso”, “excelente”, “efectivo” e “idóneo”, no obstante, el término “buen profesor” es el que más arraigo tiene en las escuelas (Gómez, 2016). Lo anterior denota la necesidad de distinguir los marcos referenciales y enfoques para considerar aquello que es “bueno” específicamente en la práctica pedagógica.

Siguiendo a López de Maturana (2010), el “buen docente” constituye una especie de figura retórica que sintetiza la necesidad de impulsar cambios en la cultura escolar, orientada a recuperar la trascendencia de la función docente. Esto debido a que un “buen profesor” es aquel docente que ajusta exitosamente su identidad y prácticas a los requerimientos contemporáneos y a las culturas de base, dando pie a la necesidad de revisión continua al considerar la diversidad y transformación de estas (Ida, 2017; Serrano y Pontes, 2016). En este sentido, para López de Maturana (2010), los “buenos profesores” son flexibles y están permanentemente buscando desafíos y alternativas de superación y actualización, valorando positivamente vivir la experiencia de ser aprendices. Son flexibles, al otorgar tiempos de trabajo para la comprensión, implementando modificaciones y adaptaciones a las necesidades del estudiantado.

Para Guzmán (2013), los “buenos profesores” se mantienen en constante reflexión sobre su labor, poniendo en juego una amplia gama de alternativas pedagó-

gicas para el trabajo con sus estudiantes, generando clases novedosas y motivadoras, y aprendiendo desde los errores. De esta forma emerge la dimensión profesional que ha sido evidenciada por Hofer (2017) e incorpora la relevancia de la formación permanente, valorando una epistemología que se construye desde la práctica y el compromiso con la profesión. Lo anterior se vincula con la investigación de Moreno y Gaviria (2020), quienes señalan que la innovación en la enseñanza es fundamental, destacando la utilización crítica de diversas metodologías y recursos pedagógicos.

Los “buenos profesores” crean aulas en las que el estudiantado se siente seguro emocionalmente y en donde existe una comunicación afectiva y efectiva, permitiendo resolver los conflictos positivamente (Guzmán, 2013; López, 2010). Así, el docente toma un rol fundamental como gestor de sus propias emociones y de las emociones de sus estudiantes, generando un ambiente de seguridad y confianza (Almonacid et al., 2021; Costa et al., 2021; Hofer, 2017). De esta forma se propicia una disposición mental y emocional positiva, orientadas a las actividades pedagógicas (López, 2010). Mantienen altas expectativas en sus estudiantes y creen en ellos (Caballero y Sime, 2013; Guzmán, 2013), promoviendo el desarrollo de prácticas pedagógicas centradas en el trabajo en equipo y las relaciones dialógicas que generan vínculos significativos y trascendentes, y que suscitan la reflexión conjunta con un profundo sentido humano en sus aulas (Caballero y Sime, 2013; López, 2010).

Para Pérez y Rivera (2021), existen tres grandes competencias que caracterizan las prácticas de los “buenos profesores”: disciplinares, genéricas y pedagógicas. Las competencias disciplinares hacen referencia al manejo de los conocimientos propios de la disciplina que enseñan; las competencias genéricas se asocian a las características actitudinales, intrapersonales e interpersonales, y las competencias pedagógicas a las habilidades comunicativas, claridad en las explicaciones y fluidez en la clase, entre otras. De esta forma, los “buenos profesores” deben contar con competencias pedagógicas de interacción para enseñar de forma efectiva.

Los buenos profesores y sus interacciones pedagógicas

Desde un enfoque sociocultural, la interacción pedagógica es una realidad particular con actos, saberes, hablas y expresiones (Villalta y Martinic, 2009), que posee pautas, sentidos, tiempos y espacios que han sido aprendidos y que ordenan las posiciones e intercambios comunicativos. Dichos intercambios ocurren entre docentes y estudiantes, de forma individual o grupal, y se completan al desarrollarse algún tipo de respuesta o diálogo constructivo (Howe y Abedin, 2013). Desde esta perspectiva, en la interacción el participante tiene la oportunidad de dirigir su proceso de construcción del conocimiento, empleando aquella estrategia de aprendizaje que mejor se ajuste a sus requerimientos (Rada, 2008). Este proceso da lugar a la mediación pedagógica (Vygotski, 1996), enfatizando a la interacción social como el origen de las funciones

psicológicas superiores (lenguaje, escritura, lectura, formación de conceptos, atención, memoria, etc.).

Para Merellano et al. (2016), el proceso de enseñanza es esencialmente un ejercicio de humanización en el que el profesorado debe poner en juego sus habilidades sociales para reconocer y entender las características de sus estudiantes, manteniendo una actitud de apertura, diálogo, acogida y acompañamiento que genere una relación pedagógica positiva. Desde esta mirada, el profesorado está llamado a convertirse en un mediador permanente en el aula (Tébar, 2003), incorporando las condiciones necesarias para orientar hacia un mayor y mejor funcionamiento cognitivo y afectivo (Ferreiro, 2007; Tébar, 2003), haciendo posible generar cambios en la biografía de aprendizajes de sus estudiantes (Uitto et al., 2018). Por su parte, Raufelder et al. (2016) describen que para el estudiantado es más relevante la dimensión socioemocional e interpersonal que las habilidades académicas en un “buen docente”, priorizando interacciones personalizadas, de aprecio y consideración.

En el plano iberoamericano, las investigaciones concuerdan en que para el estudiantado es relevante que el “buen profesor” genere interacciones de acogida y escucha activa, considerando para ello el desarrollo de metodologías y didácticas consistentes, lo que determina la calidad de su práctica docente (Almonacid et al., 2021; Caballero y Sime, 2016; Gómez, 2016; Jiménez y Navaridas, 2012; Moreno y Gaviria, 2020). En específico, Almonacid et al. (2021) muestran en su investigación que para el estudiantado es importante que sus docentes manejen adecuadamente el contenido disciplinar y cuenten con habilidades para interactuar de forma efectiva. Además observan que los “buenos profesores” motivan a aprender, adoptando una actitud comprensiva y empática hacia el aprendizaje en sus estudiantes.

Las investigaciones sobre interacciones en Chile indican que en el aula se dan, principalmente, interacciones transmisivas, concentradas en la entrega de contenidos y de bajo desafío cognitivo (Agencia para la Calidad de la Educación, 2018; Godoy et al., 2016; Villalta y Martinic, 2013) que utilizan secuencias monologales, controlando en todo momento lo que ocurre en la clase (Araya y Dartnell, 2009; Iturra et al., 2019) a través de preguntas cerradas y de bajo nivel de dificultad (Iturra, 2013; Preiss, 2010). Además, Godoy et al. (2016) reportan que el profesorado desarrolla niveles medios de apoyo emocional al ser el centro de su práctica la organización de la clase, constatando que, en el plano emocional, la consideración de la perspectiva del estudiantado fue el aspecto más débil.

Según Duarte (2012), el sistema escolar está diseñado desde un enfoque adultocéntrico, generando pocos espacios para que el estudiantado elija y proponga iniciativas de aprendizaje. Aunque el objetivo principal de la educación es desarrollar en los estudiantes aprendizajes que promuevan su desarrollo y los preparen para el futuro, son escasas las ocasiones en las que se les hace partícipes explícitamente,

dando espacio a sus opiniones o experiencias. Lo anterior implica que se manifieste de forma persistente un bajo nivel de participación estudiantil en el aula (Ascorra et al., 2016; Hidalgo y Perines, 2018; Iturra et al., 2019; Urbina et al., 2021), con un docente protagónico que ejerce una enseñanza mecánica (Preiss, 2010) y monológica (Iturra, 2013).

Para gestionar buenas interacciones en el aula se requiere la construcción de un profesional dialógico que propicie escenarios que permitan construir conocimiento compartido (Figuroa-Céspedes, 2019) y que proponga prácticas relacionales democráticas (Urbina et al., 2020). Lo anterior contrasta con las perspectivas normativas y tradicionales que se encuentran en las escuelas (Muñoz, 2011), resultando un desafío aperturar espacios pedagógicos en donde la voz del estudiantado sea oída para abordar un aprendizaje sensible a la diversidad (Figuroa-Céspedes y Yáñez-Urbina, 2020; Messiou y Ainscow, 2015), estableciendo un campo ético y político que considere sus puntos de vista, reflexiones y experiencias. Escuchar y aprender de los aportes que pueda entregar el estudiantado se transforma en una clave para la transformación de la práctica docente, especialmente al momento de planear y ejecutar estrategias de aprendizajes en la sala de clases, ya que son los protagonistas de su aprendizaje.

METODOLOGÍA

La investigación se enmarcó en un paradigma fenomenológico-interpretativo (Hernández et al., 2014) y asumió un enfoque cualitativo (Martínez, 2006) de orientación narrativa (Riessman, 2008), ya que buscó explorar la voz del estudiantado en torno a las interacciones que ofrecen los “buenos profesores”. Es relevante considerar que la investigación se desarrolló en el periodo de pandemia (2020 y 2021), por lo que la recogida de información se realizó a distancia.

Participaron 53 estudiantes (33 de género femenino y 20 de género masculino) de entre 13 y 19 años (promedio de 15,7) que cursan enseñanza media científico-humanista en un colegio particular ubicado en una localidad rural de la comuna de Villarrica en la Región de la Araucanía. La selección de participantes obedeció a un muestreo no probabilístico, por conveniencia (Otzen y Manterola, 2017). El detalle de los participantes se expone en la Tabla 1.

Tabla 1
Participantes del estudio

Curso	Número de estudiantes	Género masculino	Género femenino	Edad promedio
1° Medio	15	8	7	14,1
2° Medio	12	4	8	15,2
3° Medio	14	5	9	16,1
4° Medio	12	3	9	17,3

Fuente: Elaboración propia.

Los instrumentos de producción de información utilizados fueron una entrevista escrita, dibujos y un grupo focal virtual. El guion de la entrevista siguió las orientaciones de la investigación de Jiménez y Navaridas (2012), cuyas preguntas promovieron la redacción de respuestas narrativas (Riessman, 2008) para conocer en detalle la perspectiva del estudiantado. La entrevista se compuso de tres preguntas abiertas. La primera buscó conocer cuáles eran las características de un “buen profesor”, según sus perspectivas. La segunda se enfocó en las interacciones que ofrece un “buen docente” y cómo estas les ayudaban a aprender. Finalmente, la tercera pregunta indagó en una experiencia positiva con un “buen profesor” durante su vida escolar.

Dentro del mismo instrumento se les solicitó que elaboraran con el mayor detalle posible un dibujo que permitiera ilustrar las interacciones que establecían con los “buenos profesores”. Luego de completar la entrevista escrita, se les solicitó que la remitieran por correo electrónico, garantizando la confidencialidad de la información proporcionada.

Finalmente, el grupo focal contó con la participación voluntaria de 14 estudiantes (11 de género femenino y 3 de género masculino), cuyas preguntas profundizaron en las interacciones que ofrecen los “buenos profesores”, solicitando argumentos y ejemplos. La sesión se llevó a cabo en la plataforma Zoom, alcanzando una duración de una hora.

El procesamiento de la información de las entrevistas escritas, los dibujos y el grupo focal se realizó a través de un análisis cualitativo de contenido (Flick, 2015). El análisis se dividió en tres fases, siguiendo las recomendaciones de González-Teruel (2015) en relación con el proceso de codificación abierta e inductiva. La primera fase involucró la lectura analítica de todos los materiales para dar pie a la codificación abierta de la información recopilada por parte del equipo investigador, buscando responder a la pregunta “¿Cuáles son las características de las interacciones ofrecidas por los «buenos profesores»?”. Un segundo proceso fue la construcción de categorías descriptivas que agruparan de forma consistente los códigos levantados en la fase anterior. Finalmente se realizó la elaboración teórica de las categorías a partir de un proceso de triangulación entre los miembros del equipo investigador.

En tal sentido, y considerando el enfoque inductivo del estudio, en la Tabla 2 se detalla el árbol categorial emergente.

En relación con los aspectos éticos del estudio, las madres, padres y/o apoderados firmaron un consentimiento informado y el estudiantado un asentimiento para participar en la investigación (Navas et al., 2018). En ambos documentos se explicitó de manera simple el objetivo y los procedimientos de la investigación, así como los resguardos éticos relacionados con los principios de negociación, colaboración, confidencialidad y anonimato, equidad, imparcialidad y compromiso con el conocimiento (Flick, 2015). En relación con la confidencialidad y anonimato, se reemplazaron los

Tabla 2

Interacciones pedagógicas ofrecidas por los “buenos profesores”

Categorías emergentes	Definición	Interacciones pedagógicas	
		Subcategorías emergentes	Definición
Interacciones centradas en lo afectivo	Interacciones orientadas a establecer relaciones de confianza mutua y de acompañamiento afectivo en la díada docente-estudiante	Escucha activa	Interacciones orientadas a generar espacios de diálogo con el estudiantado
		Detección y contención emocional	Interacciones orientadas a detectar la necesidad de ayuda del estudiantado, sus estados emocionales y procesos personales, así como a contener emocionalmente al estudiantado
		Consideración de la opinión de los/as estudiantes	Interacciones orientadas a reconocer los puntos de vista del estudiantado, propiciando una relación de confianza. Se aboca a comprender las sugerencias del estudiantado para mejorar la práctica docente
Interacciones centradas en la convivencia	Interacciones orientadas a organizar ambientes sociales positivos para el aprendizaje. Se focaliza en las interacciones entre estudiantes	Respeto	Interacciones orientadas a promover un clima de respeto y desarrollo de vínculos positivos entre estudiantes
		Normas	Interacciones orientadas a proponer normas y reglas en el aula para garantizar el buen trato entre estudiantes
		Resolución de conflictos	Interacciones orientadas a resolver conflictos entre estudiantes de forma pacífica
Interacciones centradas en lo cognitivo	Interacciones orientadas a establecer condiciones y ayudas que promuevan el desarrollo de aprendizajes y habilidades del pensamiento	Co-construcción del conocimiento	Interacciones orientadas a activar la participación de los/as estudiantes durante el desarrollo de la clase. Se busca que el estudiantado contribuya con sus opiniones, ideas, preguntas y aportes a la clase
		Retroalimentación	Interacciones orientadas a dar información respecto a las fortalezas y debilidades en el desarrollo de las actividades pedagógicas
		Interacciones sensibles a la diferencia	Interacciones orientadas a garantizar el aprendizaje de todo el estudiantado, adecuando sus intervenciones según sea requerido y otorgando ayuda y diversificando la enseñanza
		Autonomía cognitiva	Interacciones orientadas a la transferencia de habilidades cognitivas a distintas instancias de aprendizaje, permitiendo un desarrollo de la autonomía cognitiva del estudiantado

Fuente: Elaboración propia.

nombres de los y las participantes por códigos que hacen referencia a su grupo, curso y género.

RESULTADOS

Los resultados se agrupan conforme a las tres categorías analíticas: (1) Interacciones centradas en lo afectivo, (2) Interacciones centradas en la convivencia e (3) Interacciones centradas en lo cognitivo. Además, y con el objetivo de garantizar su credibilidad, los análisis se describen aportando extractos de los datos reales y atendiendo

a un procedimiento de triangulación, esto es, relacionando las diversas técnicas de recogida de información. De este modo, a lo largo de este apartado se encontrarán citas procedentes de las distintas técnicas de recogida de información empleadas, a saber, entrevistas escritas (EE), ilustraciones (I) y grupo focal (GF), las cuales se seleccionaron de acuerdo con su capacidad informativa y representativa.

Interacciones centradas en lo afectivo

Corresponden a aquellas interacciones orientadas a establecer relaciones de confianza mutua y de acompañamiento afectivo en la díada docente-estudiante. Se dividen en interacciones de escucha activa, detección y contención emocional y consideración de las opiniones del estudiantado.

Escucha activa.- La mayoría del estudiantado refiere que un “buen docente” genera espacios de diálogo con el estudiantado, enfatizando en proporcionar escucha atenta a sus perspectivas. A continuación se expresa un ejemplo: “Un buen profesor escucha a sus estudiantes, ya que sabe que ellos pueden tener distintos puntos de vista que igual pueden estar correctos” (EE_1°_E9M).

Lo anterior se refleja en la Figura 1, en la cual una docente se toma su tiempo para dialogar con la estudiante, abordando su situación en una asignatura:

Estuvimos todo el recreo y la mitad del otro hablando de la materia hasta que resolví todas mis dudas. Recuerdo que para esa prueba me saqué un 7,0² gracias a que se dedicó en su tiempo y el mío para poder escucharme y explicarme de una manera más directa [I_1°_E1F].

Figura 1

Escucha activa



Fuente: I_1°_E1F.

² Calificación máxima en Chile.

Sumado a lo anterior, buena parte refiere que un “buen docente” sostiene conversaciones informales con el estudiantado orientadas a distender el ambiente formativo, garantizando la creación de un espacio de escucha.

Hay otros profesores que, para mí, es un buen profesor, que va a entrar a la sala nos va a saludar, va a preguntar “¿Cómo están?”, va a haber como una conversación pequeña previa para entrar en un aire de que estamos todos juntos para iniciar la clase y lograr la meta del día [FG_4°_E5F].

Detección y contención emocional.- Son interacciones en las que el docente promueve la expresión de las emociones, sentimientos y dificultades del estudiantado, brindando ayuda y contención.

Es una profesora que, a mi parecer, es buena, ya que está atenta a nosotros tanto en lo que se refiere a la materia y en tanto a como nos sentimos con nosotros mismos, si estamos con caras de pena o nos sentimos mal ella siempre se preocupa y hace que generemos un buen lazo con ella y que tengamos confianza [EE_2°_E10F].

Lo anterior se refleja en la Figura 2, en la cual una docente identifica emociones negativas en una estudiante y la acoge ofreciendo interacciones sensibles, dando apoyo y consejos.

Sumado a lo anterior, refieren que los “buenos profesores” son capaces de detectar sus necesidades de ayuda a partir de interacciones que indagan en los estados emocionales y procesos personales, construyendo un vínculo basado en la confianza relacional al otorgarles espacio, tiempo y apoyo.

Figura 2

Detección y contención emocional



Fuente: I_4°_E10F

Se preocupa por tu bienestar emocional, porque finalmente cuando uno se siente mal no es capaz de cumplir con sus obligaciones escolares, y el profesor es buen soporte o apoyo para un estudiante, porque finalmente nosotros como estudiantes pasamos más horas en el colegio que en la casa [EE_4°_E9F].

Consideración de la opinión de los y las estudiantes.- Finalmente, buena parte refiere que un “buen docente” presta atención a las sugerencias del estudiantado para mejorar la experiencia pedagógica, promoviendo el aprendizaje recíproco y constructivo. Las interacciones típicas que muestra el docente son preguntas de indagación de intereses y perspectivas e interacciones de conciliación y búsqueda de acuerdos.

Ella siempre nos pregunta qué nos parecen sus clases para ver qué puede mejorar ella como profesora, y eso es algo que se valora mucho ya que trata de hacer un cambio para que a nosotros, los alumnos, nos vaya mejor, y a ella como profesora, obviamente [EE_2°_E10F].

Lo anterior se refleja en la Figura 3, en la cual la profesora escucha y considera la opinión de sus estudiantes, promoviendo llegar a un acuerdo para atender a sus solicitudes. “Es empático con los que les cuesta más y tiene paciencia para enseñar” (I_3°_E7F).

Figura 3

Consideración de la opinión de los/as estudiantes



Fuente: I_3°_E7F.

Interacciones para la convivencia

Son aquellas interacciones orientadas a organizar ambientes sociales positivos para el aprendizaje, focalizadas en la regulación de las interacciones entre estudiantes. Esta categoría se compone por interacciones de respeto, establecimiento de normas y resolución de conflictos.

Respeto.- La mayor parte del grupo de estudiantes manifiesta que los “buenos profesores” interactúan fomentando el respeto recíproco y vínculos positivos en el aula, esto es, desde el estudiantado hacia el profesorado y viceversa.

Otro tipo de acción puede ser que sea respetuoso, siendo que debe haber una relación recíproca de respeto en el aula, tanto de parte de los alumnos como del profesor, nadie aprende si encuentra que no es respetado, simplemente desaparece el interés, y de la misma forma si el profesor no se hace respetar adecuadamente, tampoco se le prestará atención [EE_4°_E5F].

Lo anterior se refleja en la Figura 4, en la cual se observa un ambiente de respeto entre docentes y estudiantes, favoreciendo la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje. “Que un profesor se preocupe por hacer del ambiente un lugar cómodo y seguro para el alumno, un lugar donde pueda desenvolverse con confianza sin llenarlo de preguntas y sin tratar de cambiarlo” (I_4°_E5F).

Figura 4

Interacciones respetuosas



Fuente: I_4°_E5F.

Normas.- Los “buenos profesores” interactúan proponiendo normas y reglas de comportamiento orientadas a establecer límites dentro de la sala de clases y un ambiente de trabajo favorable para el aprendizaje.

Debe poner normas y reglas en la clase para que los alumnos sepan que hay un criterio de cosas que no están permitidas hacer durante la clase, y que por lo tanto deben respetar. Estas acciones nos ayudan a aprender, ya que son importantes para generar un ambiente tanto social como educativo más agradable, de manera que a todos se les haga más fácil comprender [EE_3°_E8F].

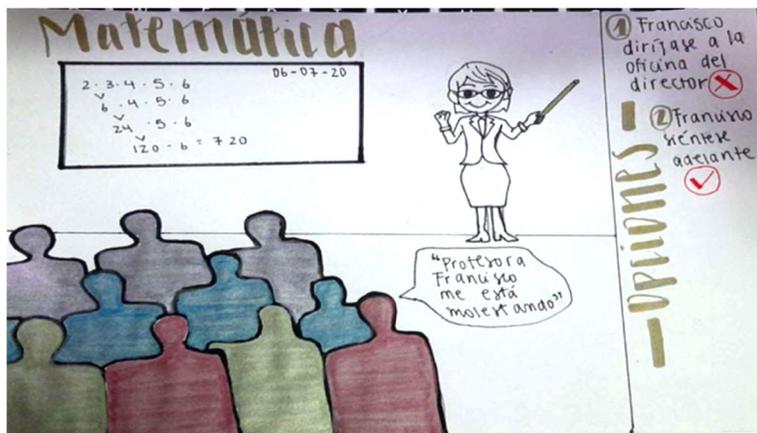
Resolución de conflictos.- Finalmente, para el estudiantado los “buenos profesores” abordan la conflictividad del aula resolviendo las situaciones emergentes a través del diálogo, la mediación y la negociación de conflictos. A continuación se puede apreciar un ejemplo de esto: “Comprometerse en los problemas que haya, buscando solución. No tomar partido, pero sí tratando de impartir justicia. Cuando toman partido

en general hay alguien que sale muy perjudicado. Deben intentar ser equitativos” (EE_1°_E7M).

Lo anterior se observa en la Figura 5, en la cual la profesora resuelve un conflicto de modo no punitivo, rechazando la exclusión de aula y utilizando una estrategia que le permite al estudiante continuar con su proceso de aprendizaje. “También conozco un caso personal donde el profesor mandó al alumno a sentarse adelante y eso le sirvió mucho, porque no se distraía y aprendía más” (I_4°_E7F).

Figura 5

Resolución de conflictos



Fuente: I_4°_E7F.

Interacciones centradas en lo cognitivo

Corresponde a aquellas interacciones orientadas a establecer condiciones y ayudas que promuevan el desarrollo de aprendizajes y habilidades del pensamiento. Se centran en la co-construcción de aprendizajes, en la retroalimentación efectiva, en interacciones sensibles a la diferencia y en interacciones que apuntan a la autonomía.

Co-construcción.- La mayoría refiere que un “buen docente” intenciona la participación de sus estudiantes durante el desarrollo de la clase, incitando opiniones, ideas, preguntas, aportes, que en conjunto generan un diálogo en el que se construye aprendizaje.

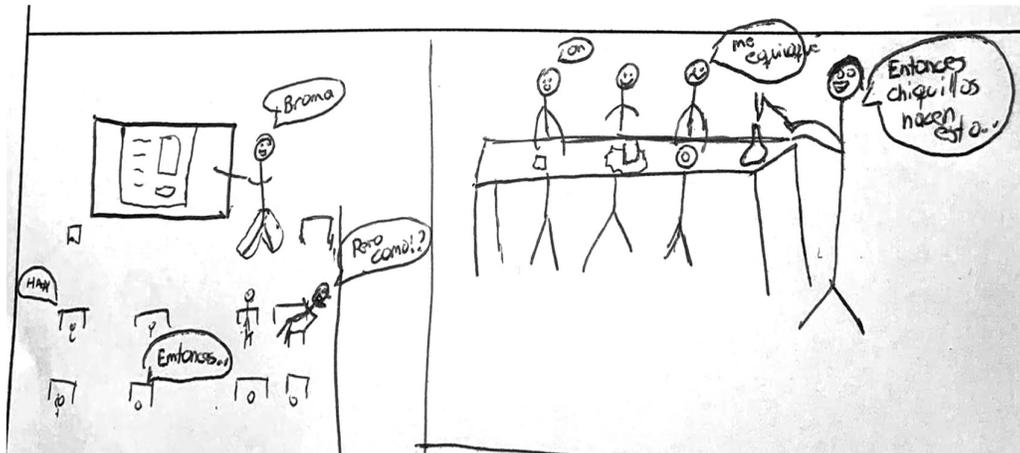
Yo creo que igual a mí me llama la atención cuando hay debates dentro de la clase, cuando el profesor puede decir algo como “¿Qué creen ustedes?” y uno empieza a opinar y el profesor también. Hay como una dinámica en que tú estás atento y al final no te das ni cuenta cuando aprendes y estás participando y poniendo atención [GF_4°_E5F].

Lo anterior se refleja en la Figura 6, en la cual se muestran interacciones en las que el estudiantado participa activamente en el aula, haciendo preguntas, modelando

o proponiendo juegos y analogías. Por ejemplo, se puede visualizar interacción de co-construcción en la sala de clases y en el laboratorio de química, en donde se dan intercambios relacionados con el contenido de aprendizaje, pero de forma colaborativa y lúdica. “Las actividades en conjunto potencian una relación muy sana” (I_4°_E4M).

Figura 6

Interacciones de co-construcción



Fuente: I_4°_E4M.

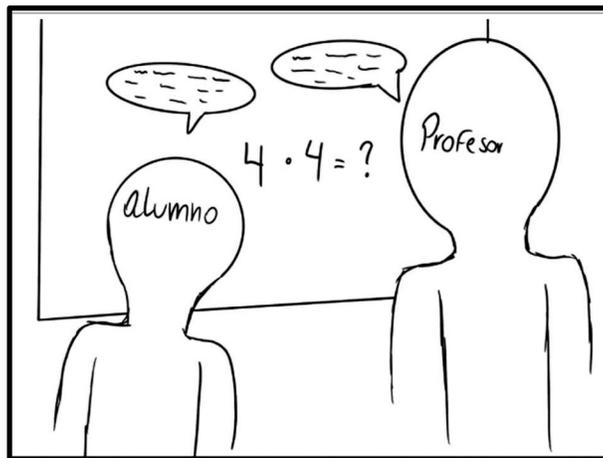
Retroalimentación.- Asimismo, la mayoría refiere que los “buenos profesores” ofrecen retroalimentaciones constructivas hacia el estudiantado utilizando elogios e identificación de aciertos o errores, fortaleciendo la confianza y seguridad. A continuación un ejemplo: “Hace retroalimentaciones, ya sea de su proceso o de sus alumnos, entregando refuerzos positivos, porque muchas veces la confianza que nos puede faltar como alumnos puede verse reforzada y complementada por nuestro profesor” (EE_4°_E3F).

En estos casos, los “buenos profesores” se preocupan por asegurar el aprendizaje según lo planificado, desarrollando diversas estrategias para retroalimentar el proceso de aprendizaje del estudiantado.

Sí, yo los he visto grupalmente, que se realiza como clase dedicada a revisar la prueba, y otra que sea como individual, siento que en mi curso pasa que hacemos una fila detrás del profesor de “¿por qué tengo malo esto?”, “¿me puede explicar?”, y así [GF_4°_E5F].

Lo anterior se refleja en la Figura 7, en la cual el docente retroalimenta la respuesta del estudiante. Se trata de interacciones profundas que brindan información útil para guiar el aprendizaje. “No importa si tiene que explicar el ejercicio cien veces, que se asegure que todos los alumnos estén aprendiendo” (I_4°_E2M).

Figura 7
Retroalimentación



Fuente: I_4°_E2M.

Interacciones sensibles a la diferencia.- Buena parte reporta que sus “buenos profesores” procuran garantizar el aprendizaje de todo el estudiantado, generando interacciones sensibles a las necesidades particulares y otorgando distintas oportunidades de ayuda. Esto se puede observar en la siguiente cita: “Un buen profesor o profesora se dedica al alumno que le cuesta más ayudándolo, aunque sea más difícil se expresa de manera que todos puedan entender” (EE_1°_E1F).

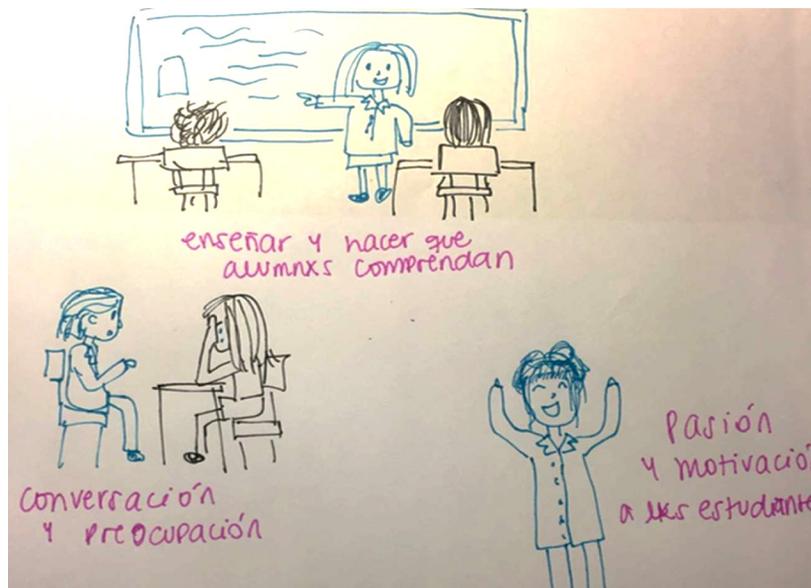
Sumado a lo anterior, el estudiantado coincide en que los “buenos profesores” usan diferentes recursos didácticos, procurando innovar y desarrollar actividades lúdicas con el fin de movilizar la participación, la interacción y el compromiso del estudiantado.

Intenta diversificar las formas en las que realiza sus clases, desde un punto más didáctico, placentero y, principalmente, más acorde con sus gustos. Un buen profesor puede complementar sus clases con material audiovisual, como películas, documentales, tráileres, entre otros. Esta acción da paso a que sus alumnos quieran participar en sus clases y ayuda a que los estudiantes aprendan de otra manera más entretenida [EE_3°_E3F].

Lo anterior se refleja en la Figura 8, en la cual una docente identifica y responde a las necesidades académicas de sus estudiantes, brindándoles un apoyo orientado a sus propias necesidades. “Siento que es muy importante para nosotrxs [sic] como alumnxnxs sentirnos apoyados por nuestros profesores, para ayudarnos con nuestro aprendizaje y que sea lo más efectivo posible” (I_4°_E8F).

Figura 8

Interacciones sensibles a la diferencia



Fuente: I_4°_E8F.

Autonomía cognitiva.- Finalmente, buena parte del estudiantado coincide en que los “buenos profesores” proponen interacciones orientadas a desarrollar autonomía cognitiva para utilizar el conocimiento en otros momentos o disciplinas. Son interacciones que trascienden los aprendizajes disciplinares, buscando dejar instalada la habilidad o competencia en el estudiante.

Los buenos profesores son los que te preparan para que tú puedas investigar de una u otra forma solo, que no significa que tú te emancipas del profesor y empiezas a estudiar tu solo, sino que te preparan para que cuando llega el momento puedas hacerlo [GF_4°_E3F].

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la presente investigación permiten reconocer, desde la voz del estudiantado, que los “buenos profesores” ofrecen típicamente las siguientes interacciones: (1) interacciones centradas en lo afectivo, (2) interacciones centradas en la convivencia e (3) interacciones centradas en lo cognitivo.

Entre las interacciones centradas en lo afectivo se identifican prácticas de escucha y reconocimiento de sus perspectivas y singularidad. El “buen docente” pone foco en el bienestar socioemocional de sus estudiantes proponiendo interacciones receptivas e identificando los momentos en que requieren ser contenidos o apoyados para abordar sus necesidades afectivas. Los relatos analizados dan cuenta de la importancia de brindar interacciones cercanas y afectivas, en las que los estudiantes se sientan comprendidos, escuchados, valorados y respetados. Estos resultados son

concordantes con los presentados por Almonacid et al. (2021), Caballero y Sime (2016), Gómez (2016), Jiménez y Navaridas (2012), Moreno y Gaviria (2020) y Raufelder et al. (2016), dado que se reconoce la relevancia de los atributos relacionales percibidos por el estudiantado en sus docentes, planteando que deben ser expertos en la vinculación con sus estudiantes en el proceso de aprendizaje.

El segundo grupo de interacciones, centradas en la convivencia, se focaliza en el establecimiento de un ambiente positivo, de respeto, con definiciones claras de normas de interacción y con procesos abiertos de resolución de conflictos. Para ello, “los buenos profesores” proponen interacciones dialógicas y recíprocas, estableciendo límites y acuerdos que ordenan y guían las relaciones interpersonales en la sala de clases. De este modo buscan establecer ambientes de respeto, en donde estudiantes y profesores se sientan considerados. Estos hallazgos son consistentes con la investigación de Almonacid et al. (2021), Guzmán (2013) y López de Maturana (2010), quienes resaltan la relevancia de la comunicación interpersonal en el aula, de la resolución pacífica de conflictos y de generar espacios de aprendizaje seguros. Como señala López de Maturana (2010), el “buen docente” debe manejar y abordar el consenso y el disenso en el aula, lo que se ve reflejado en esta investigación al poner en valor las interacciones equilibradas y el abordaje de los conflictos, denotando un ejercicio que dé continuidad al hecho educativo en un clima de respeto y escucha.

Las interacciones centradas en lo cognitivo se caracterizan por intencionar activamente la co-construcción del conocimiento a través de una retroalimentación efectiva, interacciones sensibles a la diferencia y orientadas a la autonomía cognitiva. En este caso, el estudiantado prioriza intervenciones docentes que promueven el aprendizaje en la zona de desarrollo próximo (Vygotski, 1996), desde el diálogo y la colaboración, considerando la necesidad de interacciones que vayan más allá de las obligaciones planteadas por las asignaturas para lograr un aprendizaje profundo y transformador. Esto es consistente con el trabajo de Tébar (2003), que señala que el “buen profesor” interactúa para recoger información que les ayude a identificar necesidades de aprendizaje, ofreciendo mediaciones diversificadas, utilizando mensajes claros, metodologías variadas y ayuda personalizada.

Destacan asimismo la utilización de interacciones que trasciendan el contenido puntual de aprendizaje, proyectándose hacia el desarrollo de habilidades del pensamiento que los ayuden a formar un juicio crítico y autonomía al abordar sus aprendizajes. En este proceso también existe el espacio de tiempo y la disposición para desarrollar retroalimentaciones constructivas, sensibles a la diferencia y a las necesidades particulares del estudiantado. Estas interacciones comienzan por el reconocimiento de sus aciertos, ayudando luego a identificar sus dificultades de modo que, a partir de sus errores, aprendan (Tébar, 2003). Siguiendo a Almonacid et al. (2021), estas interacciones no solo requieren que el docente tenga conocimiento del

contenido, sino que también posea la habilidad para enseñarlo de forma dialógica, situación que es especialmente desafiante teniendo en consideración la presión que reciben para cumplir con los contenidos curriculares (Silva-Cid, 2020).

Aunque la investigación se centró en un grupo específico de estudiantes, sus hallazgos demuestran la importancia de las interacciones en el aprendizaje y el desarrollo humano. Estos resultados son consistentes con las perspectivas socioculturales que sugieren que las personas adquieren gradualmente habilidades y funciones mentales superiores a través del lenguaje, que es tanto un producto como una herramienta que promueve el desarrollo humano a través de la interacción social (Mercer y Littleton, 2016; Villalta y Martinic, 2013). Desde este punto de vista, es importante incorporar interacciones pedagógicas que fomenten el diálogo equitativo, tal como lo sugieren Duque et al. (2009), a través de la creación de conversaciones productivas, intercambio de ideas, búsqueda de acuerdos y potenciación del aprendizaje como un recurso emancipador.

Además, estos resultados plantean la necesidad de que el cuerpo docente cuente con los recursos personales y profesionales para ofrecer interacciones pedagógicas efectivas. Esto implica que sean capaces de interpelar elementos fundantes de la convención social que entiende al docente secundario como un transmisor de conocimiento disciplinar (Serrano y Pontes, 2016; Pérez et al., 2022; Villalta y Martinic, 2009), y no como un actor crítico orientado a la transformación del sujeto (López, 2010).

Del mismo modo, cobra gran importancia que las interacciones que ofrecen los docentes ayuden al estudiantado a reconocer y regular sus propias emociones (Bächler et al., 2020), proceso que requiere de observación, análisis y reflexión de lo que está ocurriendo, lo que permite actuar de forma eficaz y coherente (Marconi, 2017). Para el estudiantado, la regulación de las emociones y la convivencia está relacionada con la necesidad de escuchar y contener, pero también se vincula a la movilización de aquellas emociones que dificultan el aprendizaje (Costa et al., 2021). Estas emociones les permiten enfrentar los desafíos de la vida cotidiana de manera optimista al propiciar el reconocimiento de las diferencias, haciéndoles sentir seguros y cultivando el gusto por aprender.

En este sentido, resulta contradictorio que, a pesar de reconocer la importancia de que los docentes cuenten con las herramientas de interacción para desarrollar competencias emocionales en sus estudiantes, la formación inicial del profesorado en Chile no cuenta con programas específicos destinados a este fin (Bächler et al., 2020). Surgen de este modo las siguientes preguntas: ¿Cómo abordar el desafío de ofrecer interacciones sensibles y que fomenten las competencias emocionales cuando la formación del profesorado no cuenta con programas que aborden específicamente el tema? ¿Cómo abordar el desarrollo de la empatía y la resolución pacífica de conflictos que propone el *Marco para la buena enseñanza* (MINEDUC, 2021) si el profesorado no accede a una formación especializada?

Los resultados indican la importancia de establecer prácticas que permitan escuchar y procesar activamente las necesidades de los estudiantes y reconocerlos como sujetos activos y válidos, tanto en su dimensión personal como académica, tal como lo sugieren Figueroa-Céspedes y Yáñez-Urbina (2020). Los estudiantes valoran y reconocen la relevancia de las conversaciones cotidianas que atienden a sus necesidades, lo que hace que abordar la dimensión relacional de la enseñanza sea un desafío importante. Además es esencial destacar el papel clave que juega el profesorado en la experiencia educativa y cómo las interacciones significativas que establecen pueden influir en la trayectoria de aprendizaje de los estudiantes, en consonancia con los hallazgos de Uitto et al. (2018). En este sentido, se requiere el rol del docente como mediador de aprendizajes, es un elemento clave para abordar las necesidades socioemocionales y académicas emergentes, en un ambiente que favorezca el desarrollo integral y que promueva un diálogo constructivo de manera permanente.

Todo lo anterior indica la necesidad de un marco de referencia co-construido, que amplíe la noción de calidad educativa considerando las perspectivas del estudiantado y su comunidad, así como las necesidades emergentes de la época. Los resultados de esta investigación pueden proporcionar información valiosa para la formulación de políticas públicas y marcos de acción institucionales que promuevan una “buena enseñanza”, a través de un diálogo de saberes situados que incorpore las experiencias y subjetividades del estudiantado (Urbina et al., 2020) como catalizadores del cambio educativo (Messiou y Ainscow, 2015). Al mismo tiempo, estos resultados abren la posibilidad de reconocer la experiencia y particularidad del docente en la construcción de su identidad profesional, tal como sugieren Galaz (2015), Serrano y Pontes (2016) y Pérez et al. (2022).

Así, el estudiantado participante en esta investigación plantea que no es suficiente que un “buen docente” sea un experto en su disciplina o que sea sensible a sus emociones, sino que necesita implementar un enfoque dialógico y crítico en su práctica (Figueroa-Céspedes, 2019), que reconozca la importancia de escuchar, considerar y validar la opinión del estudiantado, trascendiendo los enfoques de enseñanza tradicionales y adultocéntricos. En tal sentido, los estudiantes caracterizan que el “buen docente” se asimila a un mediador de aprendizajes (López, 2010; Tébar, 2003) que guía y acompaña la construcción colectiva de significados, fomentando el debate de ideas y favoreciendo la implicación conductual, cognitiva y emocional con sus aprendizajes. Ahora bien, estas características corresponden a la descripción de un colectivo que accede a una institución privada, por lo que la situación de sus “buenos profesores” implica también una condición de privilegio, en el sentido de que sus estudiantes y familias tienden a poseer un capital cultural de base diferente al contexto de la educación pública. No obstante, resulta relevante posicionar la temática con un foco puesto en la calidad de la interacción, y así ampliar el escenario formativo para el profesorado que trabaja en la educación privada.

De esta forma, la caracterización de las interacciones que ofrecen los “buenos profesores” desarrollada en el presente estudio difiere de lo que ocurre en la generalidad de las aulas chilenas (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018; Godoy, et al., 2016; Hidalgo y Perines, 2018; Urbina et al., 2020; Villalta y Martinic, 2013). Dichos estudios reportan que aún persiste la lógica transmisiva y hegemónica en la que el profesorado mantiene un rol central en la sala de clases y predomina el desarrollo de clases expositivas y frontales. En este sentido, existe una gran deuda en cuanto a la participación efectiva que el estudiantado tiene al interior de las escuelas y de sus aulas (Ascorra et al., 2016), demostrando la necesidad de que los estudiantes accedan a interacciones que los posicionen como protagonistas de su proceso de aprendizaje.

Finalmente, a partir del análisis de los resultados surgen interrogantes que podrían ser abordadas en futuros estudios, dados los límites que ofrece esta investigación. Por ejemplo, resultaría relevante analizar cómo se representan las interacciones del “buen profesor” en contextos socioeconómicos desfavorecidos, o focalizar el estudio específicamente en las habilidades docentes para interactuar con el estudiantado, abordando sus necesidades emocionales y cognitivas. Por otro lado, surge también la inquietud de profundizar en el desarrollo de metodologías que indaguen en las subjetividades a través de narraciones autobiográficas (Riessman, 2008), o que aborden el entrecruzamiento de las distintas perspectivas de la comunidad educativa (docentes, estudiantes y las familias) respecto a lo que esperan de un “buen docente” (Raufelder et al., 2016).

REFERENCIAS

- Agencia de la Calidad de la Educación (2018). *Estudio de las interacciones pedagógicas dentro del aula*. Agencia de la Calidad de la Educación. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Estudio_de_las_interacciones_pedagogicas_FINAL.pdf
- Aguirre, J., y De Laurentis, C. (2016). La buena enseñanza de los docentes universitarios desde la perspectiva de los estudiantes: combinación de formación profesional y valores morales. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, (3), 143-153. <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1626/1620>
- Almonacid, A., Carvalho, R. S. D., Diaz, M., y Aguilar, M. (2021). High School students' perceptions about good teachers: A case study in Chile. *International Journal of Education and Practice*, 9(3), 625-636. <http://dx.doi.org/10.18488/journal.61.2021.93.625.636>
- Araya, R., y Dartnell, P. (2009). Saber pedagógico y conocimiento de la disciplina matemática en docentes de educación general básica y media. En Ministerio de Educación (eds.), *Evidencias para políticas públicas en educación. Selección de investigaciones primer concurso FONIDE* (pp. 157-198). Departamento de Estudios y Desarrollo.
- Ascorra, P., López, V., y Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2), 1-18. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719-05812016000200003
- Bächler, R., Meza, S., Mendoza, L., y Poblete, O. (2020). Evaluación de la formación emocional inicial docente en Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 19(39), 75-106. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20201939bachler5>
- Caballero, R., y Sime, L. (2016). “Buen o buena docente” desde la perspectiva de estudiantes que han egresado de educación secundaria. *Revista Electrónica Educare*, 20(3), 1-23. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.4>

- Castillo, J. (2017). Docente inclusivo, aula inclusiva. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(2), 264-275. <https://revistaeducacioninclusiva.es/index.php/REI/article/view/64/59>
- Costa, C., Palma, X., y Salgado, C. (2021). Docentes emocionalmente inteligentes. Importancia de la inteligencia emocional para la aplicación de la educación emocional en la práctica pedagógica de aula. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), 219-233. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100219>
- Díaz, F. (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), 105-117. <https://www.redalyc.org/pdf/155/15550207.pdf>
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última década*, 20(36), 99-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Duque, E., Mello, R., y Gabassa, V. (2009). Aprendizaje dialógico: base teórica de las comunidades de aprendizaje. *Aula de Innovación Educativa*, (187), 37-41. <https://dugi-doc.udg.edu/bitstream/handle/10256/10527/Aprendizaje-dialogico.pdf?sequence=1>
- Ferreiro, R. (2007). Una visión de conjunto a una de las alternativas educativas más impactante de los últimos años: el aprendizaje cooperativo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 9(2), 1-9. <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-ferreiro.html>
- Figueroa-Céspedes, I. (2019). El profesionalismo dialógico como recurso para la construcción de un rol docente transformador. *Paideia*, (64), 143-165. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/2140>
- Figueroa-Céspedes, I., y Yáñez-Urbina, C. (2020). Voces y culturas estudiantiles en la escuela: una reflexión teórico-metodológica desde procesos de autoexploración de barreras a la inclusión educativa. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(1), 109-126. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782020000100109>
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Galaz, A. (2015). Evaluación e identidad profesional del profesor. ¿Un juego de espejos rotos? *Revista Andamios*, 12(27), 305-333. <https://www.redalyc.org/pdf/628/62841659015.pdf>
- García, C., Herrera, C., y Vanegas, C. (2018). Competencias docentes para una pedagogía inclusiva. Consideraciones a partir de la experiencia con formadores de profesores chilenos. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 12(2), 149-167. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782018000200149>
- Godoy, F., Varas, L., Martínez, M., Treviño, E., y Meyer, A. (2016). Interacciones pedagógicas y percepción de los estudiantes en escuelas chilenas que mejoran: una aproximación exploratoria. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 149-169. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400008>
- Gómez, E. (2016). ¿Buenos profesores? La voz de los estudiantes de escuelas secundarias en contextos urbanos marginales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1-12. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.7>
- González-Teruel, A. (2015). Estrategias metodológicas para la investigación del usuario en los medios sociales: análisis de contenido, teoría fundamentada y análisis del discurso. *El Profesional de la Información*, 24(3), 321-328. <https://doi.org/10.3145/epi.2015.may.12>
- Guzmán, C. (2013). Profesores ejemplares de establecimientos educativos públicos de educación secundaria y creencias pedagógicas. Desafíos y propuestas para la mejora de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 871-892. <https://www.redalyc.org/pdf/140/14027703009.pdf>
- Hamer, A. (2015). La percepción del buen profesor en alumnos de nuevo ingreso a la enseñanza universitaria: el caso de ETEA. *Revista Complutense de Educación*, 26(2), 227-240. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2015.v26.n2.41534
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Hidalgo, N., y Perines, H. (2018). Dar voz a los protagonistas: la participación estudiantil en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista Educación*, 42(2), 438-464. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.27567>
- Hofer, B. K. (2017). Shaping the epistemology of teacher practice through reflection and reflexivity. *Educational Psychologist*, 52(4), 299-306. <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1355247>
- Howe, C., y Abedin, M. (2013). Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2013.786024>

- Ida, Z. (2017). What makes a good teacher? *Universal Journal of Educational Research*, 5(1), 141-147. <http://doi.org/10.13189/ujer.2017.050118>
- Iturra, C. (2013). Los diálogos construidos y los contenidos elaborados en clases dedicadas a la comprensión de textos, en aulas chilenas. *Psicología Educativa*, 19(2), 113-122. [https://doi.org/10.1016/S1135-755X\(13\)70018-6](https://doi.org/10.1016/S1135-755X(13)70018-6)
- Iturra, C., Donoso, E., y Fuentes, I. (2019). La práctica pedagógica en la fase antes de la lectura en clases de comprensión de textos en enseñanza media. *Literatura y Lingüística*, (40), 228-249. <http://dx.doi.org/10.29344/0717621x.40.2077>
- Jiménez, M. A., y Navaridas, F. (2012). Cómo son y qué hacen los “maestros excelentes”: la opinión de los estudiantes. *Revista Complutense de Educación*, 23(2), 463. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2012.v23.n2.40038
- López de Maturana, S. (2010). *Los buenos profesores*. Universidad La Serena.
- Marconi, L. (2017) La importancia de las emociones en la educación. En J. C. Durán, F. T. Daura, C. Sánchez (dirs.) y M. S. Urrutia (coord.), *Las neurociencias y su impacto en la educación*. Teseopress. <https://www.teseopress.com/neurociencias/chapter/59/>
- Martínez, M. (2006). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27(2), 07-33. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512006000200002
- Mercer, N., y Littleton, K. (2016). ¿Cómo promueve la interacción el aprendizaje y el desarrollo? En J. Manzi y M. García (eds.), *Abriendo las puertas del aula. Transformación de las prácticas docentes*. Ediciones UC.
- Merellano, E., Almonacid, A., Moreno-Doña, A., y Castro, C. (2016). Buenos docentes universitarios: ¿Qué dicen los estudiantes? *Educação e Pesquisa*, 42(4), 937-952. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201612152689>
- Messiou, K., y Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development? *Teaching and Teacher Education*, 51, 246-255. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.002>
- MINEDUC [Ministerio de Educación de Chile] (2021). *Marco para la buena enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>
- Moreno, J., y Gaviria, D. (2020). Miradas y voces de los estudiantes sobre los buenos profesores. En V. A., *Primer Congreso Caribeño de Investigación Educativa, Revista Caribeña de Investigación Educativa. Libro de Actas* (pp. 287-294). <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/835291.pdf>
- Muñoz, G. (2011). La democracia y la participación en la escuela: ¿Cuánto se ha avanzado desde las normativas para promover la participación escolar? *REXE-Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 10(19), 107-129. <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/article/view/123>
- Navas, M. F., Martínez, V., Valdebenito, X., y Castillo, H. (2018). *Marcos éticos para la investigación en educación con población infantil y juvenil: hacia una propuesta de orientaciones*. Ministerio de Educación. <https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2018/06/DctoTrabajo14-MarcosEticos.pdf>
- Otzen, T., y Manterola, C. (2017). Técnicas de muestreo sobre una población en estudio. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232 <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Pérez, D. J., Ochoa, M. A., y Rocha, V. M. (2022). Preconcepciones identitarias de aspirantes a profesores de un programa de pedagogía media de la ciudad de Santiago de Chile. *Perspectiva Educativa*, 61(2), 68-89. <http://doi.org/10.4151/07189729-Vol.61-Iss.2-Art.1184>
- Pérez, S., y Rivera, E. (2021). Análisis de la construcción de identidad profesional en profesores excelentes: encontrando al SER formador de docentes. *Foro Educativa*, (36), 79-100. <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/ForoEducativa/article/view/2688/2229>
- Preiss, D. (2010). Folk pedagogy and cultural markers in teaching: Three illustrations from Chile. En D. Preiss y R. J. Sternberg (eds), *Innovations in educational psychology: Perspectives on teaching, learning, and human development* (pp. 325-355). Springer.
- Rada, D. (2008). Interacciones cognitivas y metacognitivas en un grupo virtual educativo. *Revista Diálogos Educativos*, 8(16), 137-151 <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2933005>
- Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E., y Regner, N. (2016). Students' perception

- of good and bad teachers. Results of a qualitative thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research*, 75, 31-44. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2015.11.004>
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Sage.
- Serrano, R., y Pontes, A. (2016). El desarrollo de la identidad profesional docente en la formación inicial del profesorado de secundaria. *Enseñanza & Teaching: Revista Interuniversitaria de Didáctica*, 34(1), 35-55. <https://doi.org/10.14201/et20163413555>
- Silva-Cid, E. (2020). El rol docente en la atención a la diversidad en Chile. *Praxis*, 16(2), 235-245. <https://doi.org/10.21676/23897856.3655>
- Tapia, C., Valdés, A., Montes, M., y Valdez, L. (2017). Lo que hacen los mejores profesores en una universidad pública mexicana. *Praxis Investigativa ReDie*, 9(12), 167-178 <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6560031.pdf>
- Tébar, L. (2003). *El perfil del profesor mediador*. Aula XXI-Santillana.
- Uitto, M., Lutovac, S., Jokikokko, K., y Kaasila, R. (2018). Recalling life-changing teachers: Positive memories of teacher-student relationships and the emotions involved. *International Journal of Educational Research*, 87, 47-56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2017.11.004>
- Urbina, C., Ipinza, R., y Gutiérrez, L. (2020). Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, 19(3), 29-40. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol19-Issue3-fulltext-2045>
- Veiravé, D., Ojeda, M., Núñez, C., y Delgado, P. (2006). La construcción de la identidad de los profesores de enseñanza media. Biografías de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, 40(3), 1-11. <https://rieoei.org/historico/deloslectores/1509Veirave.pdf>
- Villalta, M. A., y Martinic, S. (2009). Modelos de estudio de la interacción didáctica en la sala de clase. *Investigación y Postgrado*, 24(2), 61-76. <https://www.redalyc.org/pdf/658/65817287004.pdf>
- Villalta, M., y Martinic, S. (2013). Interacción didáctica y procesos cognitivos. Una aproximación desde la práctica y discurso del docente. *Universitas Psychologica*, 12(1), 221-233. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy12-1.idpc>
- Vygotski, L. S. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Vygotski, L. S. (1996). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Crítica.
- Yáñez-Urbina, C., Figueroa-Céspedes, I., Soto, J., y Scio-lla, B. (2018). La voz en la mirada: fotovoz como una metodología para explorar los procesos de inclusión-exclusión desde la perspectiva del estudiantado. *Revista Pensamiento Educativo*, 55(2), 1-16. <https://doi.org/10.7764/PEL.55.2.2018.4>
- Zapata, J. A., Calderón, A. J., y Gaviria, D. F. (2018). ¿Quién es un buen profesor? Un caso con estudiantes de educación secundaria en Medellín-Colombia. *Revista de Educación Física*, 7(1), 19-3. <https://revistas.udea.edu.co/index.php/viref/article/view/332066/20788004>

Cómo citar este artículo:

Figueroa-Céspedes, I., Navarrete Becerra, L., y Dufraix, I. (2023). ¿Qué interacciones pedagógicas ofrecen los “buenos profesores”? una mirada desde la voz del estudiantado. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 14, e1621. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v14i0.1621



Todos los contenidos de *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* se publican bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional, y pueden ser usados gratuitamente para fines no comerciales, dando los créditos a los autores y a la revista, como lo establece la licencia.