

# Un análisis de las intervenciones docentes en el aula

Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México), vol. XXXIII, núm. 4, pp. 155-164

**Silvia A. Harfuch**

**Cecilia I. Foures**

Instituto de Formación Docente Continua,  
San Carlos de Bariloche, Argentina

*Es pensando críticamente la práctica de hoy o la de ayer como se puede mejorar la próxima (Paulo Freire, 1997).*

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo se desprende de una investigación realizada desde el Instituto de Formación Docente Continua de San Carlos de Bariloche, donde las autoras se desempeñan como docentes en el área de Ciencias de la Educación.

Se realizaron observaciones de clases en escuelas primarias de la localidad, con el propósito de analizar e interpretar los distintos procesos de enseñanza y de aprendizaje que se producían en la vida cotidiana del aula.

Este acercamiento aportó mucha riqueza a la realidad ya que, como formadoras de formadores, mirar con nuevos ojos ese espacio permite relativizar creencias y prejuicios sobre lo que debería ocurrir en las aulas. El deber ser se encuentra, muchas veces, instalado en la formación docente y es necesario (re)encontrarnos con lo que realmente ocurre en aquellos ámbitos de trabajo que nuestros futuros egresados ocuparán.

Al recorrer este camino llegamos a delinear distintas intervenciones que realiza el docente en el aula. No buscamos con ellas reducir todo lo que ocurre allí, sino focalizar nuestra mirada sobre esta categoría de análisis.

No desconocemos (y de hecho en el trabajo que actualmente nos ocupa resulta relevante) que estamos optando por una dimensión didáctica —las intervenciones en la enseñanza en el espacio de la clase— que se entrecruza con otras dimensiones, en especial políticas y éticas, que no son objeto de análisis en esta ocasión.

## I. PERSPECTIVA CONCEPTUAL

Una concepción cada vez más generalizada sustenta que la enseñanza requiere permanentes procesos reflexivos.

Esta posición lleva a considerar el planteamiento de la relación entre teoría y práctica. Muchas veces, en los discursos de maestros y alumnos, futuros maestros, aparece un divorcio, una dicotomía en este par de teoría y práctica. Barrow (Alliand A. y Duschatoky, L., 1992) sostiene que esta dicotomía se da entre la práctica y la “mala teoría”. Ambas están necesariamente relacionadas, y sostiene que: “Cualquier actividad práctica que se asuma presupone deliberadamente alguna posición teórica... por el contrario, toda afirmación teórica tiene consecuencias en la práctica, aunque éstas puedan ser indirectas”. En este binomio se da una relación dialéctica entre el pensar, el hacer y el pensar sobre el hacer.

La posibilidad de la reflexión crítica sobre las prácticas permite, por un lado, analizar el sustento teórico en que las mismas (aun de manera implícita) se apoyan y, por otro, reconocer la propia y específica lógica de las mismas prácticas. Como señala Edelstein (1995) “teorizar las prácticas”.

Hablar de un docente que pone en juego procesos reflexivos para encontrar alternativas a su acción con la intención de analizar, comprender, revisar y mejorar sus prácticas, nos hace pensar (aunque no necesariamente) en los desarrollos de la investigación-acción. El uso de esta denominación no tiene una interpretación unívoca. Si bien es posible hallar puntos de contacto en las diferentes maneras de entenderla, también hay formas que difieren en cuanto a su significado, justificación y modos de implantación. Rescatando los puntos de contacto y la historia que conlleva, es posible definir, en el marco de esta presentación, la investigación-acción a partir de ciertas características:

- Toma la práctica como punto de partida, como objeto para ser investigado, integrando en un proceso de ida y vuelta el conocimiento y la acción.
- La práctica social (en este caso la enseñanza) es objeto de cuestionamiento, y pone en tela de juicio una visión meramente técnica de la práctica.

- Este proceso es desarrollado por los mismos sujetos implicados en esa práctica.
- La intención es mejorar las prácticas. Se conoce a partir de las relaciones y contrastes con las mismas prácticas para poder encontrar alternativas de acción que transformen y contribuyan a un mejoramiento de las mismas.

De este modo la investigación-acción se relaciona con los problemas de la práctica, intentando que los docentes comprendamos y exploremos las dimensiones de esa práctica en un contexto específico para actuar sobre ellas.

Este trabajo tiene la intención de aportar algunas herramientas conceptuales que posibiliten el análisis de nuestras intervenciones en la enseñanza.

Tomando los aportes de Ana Mari Soroscinschi (2002) definimos intervención en la enseñanza como el tomar parte, hacerse cargo de un trabajo en torno al conocimiento con relación a otro, en un lugar y momento específico. Nos referiremos, específicamente, a ciertas intervenciones de enseñanza que tienen lugar en un espacio determinado (el aula), en referencia a interacciones en torno a un contenido de enseñanza.

## II. LAS INTERVENCIONES DOCENTES EN EL AULA

La elaboración que acercamos es producto de un trabajo de investigación que desarrolláramos en el Instituto de Formación Docente de San Carlos de Bariloche.<sup>1</sup> A su vez, la temática “intervenciones en la enseñanza” es la que nos ocupa actualmente en nuestra tarea de investigación.

A partir del análisis y reflexión acerca de la información recogida en nuestro trabajo de investigación, elaboramos una conceptualización de los distintos tipos de intervenciones que el docente tiene en el aula; con esto no intentamos agotarlas, sino sistematizar aquellas que desde nuestro lugar pudimos caracterizar. Aclaramos que las mismas no son excluyentes, las trabajamos de modo analítico para una mejor caracterización. Así, muchos de los ejemplos<sup>2</sup> podrían ser incluidos en más de una conceptualización:

---

<sup>1</sup> Este trabajo tuvo su punto de partida en el taller de reflexión con egresados y continuó con un trabajo de investigación: “¿Qué distancia se opera entre la formación del docente y su práctica en la escuela?, un análisis de aproximación”. IFPD, C. De Bariloche, Río Negro, diciembre de 1996.

<sup>2</sup> Los ejemplos son tomados de registros textuales de observaciones de clases realizadas a docentes egresados del Instituto de San Carlos de Bariloche.

1) *Intervenciones de orden*, cuando el docente interviene para dar pautas que permitan una disposición armoniosa en la clase, apuntando a crear un ambiente que propicie la tarea de desarrollo o parte medular de esa clase como situación de enseñanza y aprendizaje. De algún modo, estas intervenciones dan forma y sostienen la tarea. Algunas de orden más general:

M: ¿Por qué no levantan la mano? Chicos, atiendan al pizarrón.

M: Habíamos terminado esto. Bueno listo. Coloquen fecha de hoy, materia, con el mapa.

M: En la carpeta, chicos. Tercera vez B [dirigiéndose a un alumno, como llamado de atención], otra más querés; qué te dije, la tercera es la vencida, lo habíamos dicho siempre no.

M: O [un alumno], ese avioncito al tacho de basura. ¿Listo? Acabamos la relación de parentesco F [alumno] [en referencia a una charla que están teniendo otros chicos con el tema parentesco].

M: ¿Todos los grupos terminaron de responder las preguntas?

As: Sí.

M: ¿Quién quiere leer la primera?

Como puede verse, el docente interviene para disponer y/o mantener un orden que permita un encuadre, sostener el trabajo con el contenido, ya sea para que cesen ciertas actitudes o acciones que entorpecen, y/o para recuperar la atención.

Dentro de éstas, en nuestra primera aproximación, nos encontramos con ciertas intervenciones que también apuntan a un orden en el sentido de cierta secuencia o pasos a seguir para mantener el trabajo con el contenido desde cierta lógica. Operan como llamados de atención para enmarcar, desde el contenido. Corresponden a otro tipo de orden y pueden, a su vez, ser sustantivas, abiertas o cerradas.

M: Vamos, empezá a trabajar para lo que vos querías, para la revista.

Tendrían que hacer tres momentos: antes, durante, después [en relación a una secuencia].

M: Volvemos al tema. Chicos con el mapa siempre tienen los puntos cardinales, norte, sur, fíjense, dibujados, este, oeste. Vamos a empezar con la provincia de Río Negro. Para hacer en el mapa, ubiquen Río Negro, qué queda al norte de Río Negro?

M: Recuerden cuáles son los pasos de la carta, que trabajamos primero, que tenemos que tener en cuenta.

Con este tipo de intervenciones el docente intenta hacer llamados de atención, ya sea en aspectos relacionados con el flujo de interacciones o con el ordenamiento para trabajar el contenido y sostener el trabajo de la clase.

2) *Intervenciones abiertas*, cuando el maestro da principio, invita a tomar parte de la interacción a los alumnos y estimula la participación. En este caso no se queda con la primer respuesta que recibe, ni con la respuesta de unos pocos.

M: A qué llaman pareja, por qué no lo ayudan?

M: ¿Qué duda tenés, a ver si los demás pueden ayudar?

M: Ustedes, ¿están de acuerdo como lo resolvió Sebastián?

A: ¿Qué es vellón?

M: Se llama vellón a la parte de acá arriba [se toca la espalda] que es más limpia. A ver, los que fueron al INTA. ¿Cuando esquilaron, qué hacen?

Como podemos ver, el maestro “abre el juego” buscando integrar a la mayoría en el flujo de la interacción, a partir de preguntas o señalamientos que incentiven la participación.

3) *Intervenciones sustantivas*, cuando el docente toma parte en la situación apuntando a una clara direccionalidad respecto al contenido que se propone abordar, desarrollo de lo esencial que debe tener una clase para ser una situación de enseñanza y de aprendizaje. Podríamos decir que se refiere a aquellas intervenciones que apuntan a considerar la zona de desarrollo potencial del alumno (Vigotsky, 1996), tratando de que pueda, con su ayuda, ir un poco más allá de lo que puede solo. Es posible distinguir intervenciones ligadas a contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales:

A: ¿Cuántas formas?

A: Dos en cada bolsita [la maestra observa].

M: ¿Qué les pasa? [los alumnos discuten formas de resolver el ejercicio].

A: Dos caramelos y diez bolsitas.

M: ¿Qué otra forma? [tratando de buscar otras estrategias que los chicos pueden poner en juego].

A: Dos bolsitas, diez caramelos.

A: Cuatro bolsitas, cinco caramelos.

A: Cinco bolsitas, y cuatro caramelos.

M: Veo que le hacen probar, pero no anotan, completen el cuadro con lo que dice el compañero [en una clase donde se registraban experiencias con relación al sentido del gusto teniendo como consigna completar un cuadro].

M: ¿En el campo hay laboratorio?

A: No, lo llevan al INTA.

M: Lo llevan al INTA ¿Y si da 25 micrones?

A: Vale poco.

M: Si tiene 19 micrones y está con abrojos?

A: No, los abrojos rompen las máquinas.

A: Yo me la llevo igual.

M: ¿Pero por qué no se la llevan?

A: Porque rompe las máquinas.

Otras intervenciones sustantivas nos muestran al docente brindando información que amplía o profundiza el contenido. Es de carácter más expositivo.

M: Otra pregunta: ¿Qué pasa con las empresas de YPF al privatizarlas?

A: Queda gente sin trabajo.

M: ¿Qué significa que se privatiza?

A: Que es privado.

M: ¿Privatizar será cerrar?

As: No.

M: Quiere decir que ya no pertenece al Estado argentino, es de un grupo privado.

M: ¿Qué quiere decir reparado?

A: Que hay como paredes.

A: Como dunas.

M: Ellos las esquilan y para no tener frío no se van arriba de la montaña, sino que se quedan entre las montañas, se quedan debajo de la montaña o ahí tienen a sus corderitos.

A: Así los corderitos no se mueren de frío.

Así, en estas intervenciones es posible encontrar aquellas en las que el docente ayuda con preguntas, pedido de razones, o bien explicitar conocimientos, comparaciones, etc., para que el alumno pueda ir "más allá", y aquellas en las que brinda información a modo de herramientas para la apropiación del contenido.

4) *Intervención no sustantiva*, cuando el docente toma parte pero, por distintas causas, no apunta a una razón que tenga que ver con lo esencial del contenido que se va a trabajar. Se definiría como oposición a la anterior. Tomemos algunos ejemplos:

- M: ¿Cuántos años cumple? [en referencia a Bariloche].  
A: 24.  
A: 84.  
M: ¿Se acuerdan quién dijo que cumple 8?  
A: 92 año.  
M: ¿Es mucho o no?  
A: No.  
M: ¿Cuántos años tienen ustedes?  
A: 8.  
M: ¿Y su mamá?  
A: 30.  
M: ¿Y Bariloche?  
A: 92.  
M: La tarea la vamos a corregir, yo voy a pasar por los bancos.  
M: ¿Qué es secuenciado?  
A: Parecido.  
M: Parecido, ¿qué más?, ¿será uno solo?  
A: Varios.  
M: ¿Cómo?  
A: Como una historieta.

Podemos ver cómo el docente no puede despegar, desde el flujo de las interacciones, aquello que no está aportando a lo medular de la clase y que puede hasta generar, en algunos casos, confusiones. No logra correr de lugar lo que no es sustantivo.

5) *Intervención de apertura ficticia*, cuando el maestro intenta dar participación a los otros, pero sólo de modo aparente, es un “como si”, porque o bien no escucha lo que dicen, o no logra tomarlo para incluirlo en la comunicación.

- M: ¿Quién lo arregla?  
A: Nosotros.  
M: ¿Están de acuerdo ustedes?  
A: No.  
M: [No lo toma, o no lo escucha y sigue con otra pregunta] ¿Podemos hacer algo para no romperlos?

A: No se escucha nada.

M: [Sigue con otra pregunta].

6) *Intervención cerrada*, cuando el maestro busca una única respuesta y conduce a los alumnos para obtenerla.

Sobre una clase de roles en la escuela:

M: ¿Cómo se llama esa señorita que viene acá y me dice firmá acá.

A: La de anteojos.

M: [Respondiendo a una pregunta que no se registra] Sí, a veces está en la computadora. No es vice, ni directora.

A: Sí, la señorita Teresa.

M: Sí, ¿que es la señorita Teresa?

A: Hace los papeles.

M: Sí, es la secretaria.

### III. A MODO DE CIERRE

Pensamos en un docente que pueda tomar conciencia y analizar el punto de partida, las intenciones y consecuencias de su acción en el aula (en esta oportunidad nos circunscribimos a este microespacio, aunque no desconocemos que estas acciones tienen una impronta histórica, política, social y contextual). Un docente que pone en juego disposiciones y capacidades para una acción reflexiva es capaz de considerar cuidadosamente su práctica, confrontando diversas perspectivas de análisis.

La reflexión sobre la práctica no es tarea fácil. Cuesta pensar sobre qué reflexionar: ¿qué mirar?, ¿qué atender?, y así, ¿qué cambiar?

Con esta caracterización creemos aportar algunas puntas para la reflexión: ¿qué intervenciones encuentro en mi práctica?, ¿cuáles ocupan un sitio privilegiado?, ¿cuáles se me presentan como recurrentes?, etcétera.

Sin pretender acotar o cerrar un proceso reflexivo, intentamos acercar elementos de análisis y posibilitar (y posibilitarnos) a los docentes una profundización del conocimiento sobre lo que ocurre en la práctica cotidiana del aula.

### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACHILLI, E. "Práctica docente: una interpretación desde los saberes del maestro", en *Cuadernos de Antropología Social*, vol. 1, UBA, 1988.



- ALLIAUD, A.** y L. Dutschatzky (comps.). *Maestros, formación, práctica y Transformación escolar*, Buenos Aires, Miño y Dávila, 1992.
- CARR, W.** y S. Kemmis. *Teoría crítica de la enseñanza*, Buenos Aires, Martínez Roca, 1988.
- CARRETERO, M.** *Constructivismo y educación*, Buenos Aires, Aiqué, 1993.
- COLL, C.** *Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento*, Buenos Aires, Piados, 2da. Reimpresión, 1993.
- EDELSTEIN, G.** y A. Coria. *Imágenes e imaginación. Iniciación en la docencia*, Buenos Aires, Kapelusz, 1995.
- EDWARDS, V.** "Los sujetos y la construcción social del conocimiento escolar en primaria: un estudio etnográfico", en *Cuadernos de Investigación Educativa*, núm. 21, 1985.
- FERRO DE ALEGRE, A.** *El docente primario formado en el I. F. y P. D. de San de Bariloche*, San Carlos de Bariloche, IFPD, 1987.
- FOURÉS C.** y S. Harfuch. *¿Qué distancia se opera entre la formación del docente y su práctica en la escuela? Un análisis de aproximación*, San Carlos de Bariloche, IFPD, 1996.
- FREIRE, P.** *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1997.
- POZO, I.** *Teorías cognitivas del aprendizaje*, Madrid, Morata, 1989.
- CPE.** *Lineamientos curriculares para la Formación Docente*, Río Negro, CPE, 1989.
- LIBANEO, J.** *Tendencias pedagógicas en la práctica escolar*, Brasil, Universidad Católica de Goiás y Universidad Federal de Goiás, 1986.
- LITWIN, E.** *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la Enseñanza superior*, Educador, Piados, 1997.
- PÉREZ Aguirre, A. M. et al.** *Didáctica de las prácticas escolares cotidianas y utopía*, San Carlos de Bariloche, UNC, Centro Regional Bariloche, 1997.

**RIVIERE, A.** “Los objetivos cognitivos en educación”, en *I Congreso Internacional “Educación, crisis y utopías”*, Buenos Aires, UBA/Aiqué Grupo Editor, 2000.

**RODRÍGUEZ, A.** *El proceso de aprendizaje en el nivel superior y universitario*, México, UNAM, 1981.

**SOROCINSCHI, A. et al.** *Didácticas de las prácticas escolares cotidianas. Preguntas para compartir con docentes de todos los niveles*, Ed. Manuscritos, Nauquén, Argentina, 2002.

**VIGOTSKY.** *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*, Barcelona, Crítica, 1996.