

Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: Desafíos para la construcción de una convivencia democrática

Relational teacher-student practices and participation in the classroom: Challenges for the construction of a democratic school

Carolina Urbina, Rebecca Ipinza Villamán, Luciano Gutiérrez-Fuentes

Universidad Nacional Andrés Bello, Viña del Mar, Chile

* carolinauh@gmail.com

Recibido: 1-julio-2020

Aceptado: 19-septiembre-2020

RESUMEN

La convivencia democrática es un proceso que se construye desde las interacciones cotidianas en la escuela. Para su mejora, las relaciones en el aula constituyen un foco relevante. En esta investigación, se describieron y analizaron las prácticas relacionales entre profesores y estudiantes en el aula a partir de un diseño etnográfico en cuatro cursos de enseñanza básica de dos escuelas públicas de la región de Valparaíso. Para ello, un equipo de investigadores/as realizó observaciones participantes durante un año académico. Los resultados indicaron que la cotidianeidad del aula, los espacios de participación y convivencia siguen siendo mayoritariamente moderados y mediados por el profesorado, existiendo pocas instancias propuestas por el estudiantado, las cuales están restringidas al trabajo en solitario o en diada con el profesor/a. Dichos espacios pueden ser desafiados ocasionalmente por los estudiantes. Se concluye respecto a las posibilidades de transformación de las prácticas relacionales tejidas en lo cotidiano, de cara a la construcción de una escuela democrática genuina y no solo nominativa.

Palabras clave: democracia, interacción social, participación, relación profesor-alumno

ABSTRACT

Democratic coexistence is a process that is built from the daily interactions in the school. For its improvement, the relationships in the classroom constitute a relevant focus. In this research, the relational practices between teachers and students in the classroom were described and analyzed based on an ethnographic design in four basic education courses in two public schools in the region of Valparaiso. To this end, a team of researchers conducted participant observations during an academic year. The results indicated that the daily life of the classroom and the spaces for participation continue to be mostly moderated and mediated by the teachers, with few instances proposed by the students, which are restricted to working alone or in a dyad with the teacher. Such spaces may occasionally be challenged by students. We conclude with respect to the possibilities of transforming the relational practices interwoven in the daily life, in order to build a genuine democratic school and not only nominative.

Keywords: democracy, participation, social interaction, teacher-student relationship

Financiamiento: Proyectos Fondecyt 11180634 y PIA ANID CIE 160009.

Cómo citar este artículo: Urbina, C., Ipinza Villamán, R., & Gutiérrez-Fuentes, L. (2020). Prácticas relacionales profesor-estudiante y participación en el aula: Desafíos para la construcción de una convivencia democrática. *Psicoperspectivas*, 19(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol19-issue3-fulltext-2045>



Publicado bajo licencia [Creative Commons Attribution International 4.0 License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

La construcción de una escuela democrática, se ha convertido en un tema relevante al considerarse un factor clave en la calidad de la construcción de competencias ciudadanas que ayuden a vivir en un mundo actual complejo, dinámico y heterogéneo (Bolívar, 2008; Grau, García & López, 2019; Redon, 2010). Como espacio social, las escuelas han sido identificadas como lugares de convivencia y de aprendizaje (Uruñuela, 2006), por lo cual, en su vida cotidiana y como escenario de referencia, las escuelas debieran asumir el reto de analizar las características de su entramado social reflejado en las dinámicas de convivencia desplegadas dentro de ella, para aportar a la comprensión de los procesos formativos que convierten al individuo en un ser social bajo determinados principios fundamentales (Grau et al., 2019) y que además, pueden dar cuenta de un microcosmos que refleja y refracta a la sociedad (Assaél & Valdivia, 2018).

La democracia hace referencia en sus orígenes de que el poder político reside en el pueblo. Huntington (1989) hace referencia que mundialmente, el concepto de democracia tiene diversas transformaciones a propósito de las guerras mundiales, generando confusión y dificultades en su conceptualización. De allí, se realizaron esfuerzos por disminuir dicha confusión, se generaron definiciones en torno a tres ejes: Autoridad, propósitos e instituciones. Schumpeter (1979) entiende por sistema democrático como el conjunto de elementos que guarda estrechas relaciones entre sí, conformadas constitucionalmente, que mantienen al sistema directamente unido de modo más o menos estable y cuyo comportamiento global persigue llegar a decisiones políticas, en el cual algunas personas adquieren el poder de decidir mediante una lucha competitiva por el voto popular. Lo que se ha denominado democracia representativa (Sousa Santos, 2014).

Según Grau y colaboradores (2019), el concepto de democracia implica el máximo posible de participación de la ciudadanía en las decisiones públicas, asumiendo el poder de reflexionar, debatir y decidir. Por ello sería responsabilidad del sistema educativo preparar a la ciudadanía para ejercer la democracia, siendo dos componentes los principales para construir una escuela democrática: la participación y la convivencia.

La exigencia de la participación y la mejora de la convivencia corresponden a los fundamentos necesarios para comprender e impulsar la construcción de una

escuela democrática (Grau et al., 2019; Jares, 2006). En este sentido, construir una escuela democrática implica gestionar una institucionalidad que genere espacios para la vivencia de valores democráticos transmitidos a través de la educación, “siendo responsabilidad del sistema educativo preparar a la ciudadanía para ejercer la democracia” (Grau et al., 2019, p. 3) y que, a la vez, se encarnan en experiencias de convivencia democrática (Fierro et al., 2016) que se tejen cotidianamente en las escuelas.

El estudio que acá se presenta se desarrolló bajo la premisa que la construcción de una convivencia democrática se relaciona con las prácticas relacionales cotidianas en la escuela. De esta forma, analizar las dinámicas relacionales de convivencia implica inmiscuirse en los fundamentos del espacio educativo, en tanto “lo que suceda en este espacio provee de la calidez y la calidad de todo lo que se realiza en la escuela” (Dávila & Maturana, 2009, p. 138).

De esta manera, la convivencia escolar democrática corresponde a un proceso social que se co-construye de múltiples formas a partir de las interacciones cotidianas entre los integrantes de la comunidad escolar (Chaparro et al., 2015) dentro de sus diferentes niveles o entornos interconectados entre sí (Bronfenbrenner, 1987), constituyendo una vivencia compartida en el encuentro entre las personas, la cual puede ser narrada con base en los propios significados de cada sujeto (Fierro et al., 2016). Coincidentemente, Maturana (1990, 2004) ha referido a la centralidad del encuentro con el *otro* en el proceso de educar; los niños y niñas aprenden la trama relacional que se vive en la comunidad humana que les toca vivir simplemente al vivirla, formando una continua creación de mundos (Dávila & Maturana, 2009; Maturana, 2004).

Prácticas relacionales en el aula

Las prácticas relacionales dan cuenta de las interacciones que se desarrollan entre diferentes sujetos del mundo social del aula, que son sistemáticas en el tiempo y que, por tanto, podrían dar origen a un patrón relacional característico identificable (Grossetti, 2005; Urbina, 2018¹). De esta manera, la configuración de las relaciones cotidianas entre sujetos instala regularidades en el entorno, a las cuales se puede acceder a través de la observación y reflexión sobre las prácticas desplegadas, es decir, considerando las maneras en que los sujetos funcionan, se organizan y se comunican (Urbina, 2019) en

¹ Urbina, C. (2018). Prácticas relacionales en el aula: Un análisis longitudinal, sistémico y participativo desde la perspectiva de profesores y estudiantes. Proyecto FONDECYT Iniciación No. 11180634. Documento no publicado.

este caso en el entorno relacional del aula.

En general, el ámbito de las interacciones en el aula se ha estudiado desde la orientación constructivista que enfatiza la acción de los sujetos y su relación como activos constructores de la cultura (Manghi, 2017). Esta perspectiva reconoce a un sujeto cuyo aprendizaje depende de una compleja red de relaciones, entre sujetos, y entre sujeto y situación (Baquero, 2012; Vygotsky, 1986). Específicamente, Vygotsky (1986) relevó el concepto de mediación cultural, el cual se basa en la relevancia de las interacciones como puertas de acceso a la cultura. De esta forma, dicho autor abrió las puertas a la psicología sociocultural que se centra en cómo las interacciones entre estudiantes, y entre estudiantes y sus profesores, permiten compartir significados del mundo propiciando la construcción social del propio conocimiento.

Desde un enfoque socio-constructivista, autores como Coll y sus colaboradores (1995) han desarrollado sistemas de análisis basados en el estudio de la interactividad en el aula y la construcción de sistemas de significados compartidos, considerando relevantes la cesión y el traspaso de la responsabilidad en la ejecución de tareas entre profesor y estudiantes, en conjunto con la organización temporal de las actividades en el aula. En esa misma línea, Sánchez (1999) ha destacado la construcción conjunta de contenido, poniendo especial énfasis en la responsabilidad del docente y los estudiantes al momento de elaborar de manera conjunta un contenido. En los últimos años, el interés investigativo por focalizar la atención en el contexto del aula ha continuado, siendo el contenido curricular de la clase, la organización de las actividades, las secuencias de participación entre estudiantes y profesores y el discurso algunas unidades de análisis (Rosales, et al. 2006).

Varios autores concuerdan que es la figura del profesor el factor del clima escolar que más influye en la satisfacción de los estudiantes con la escuela, seguido por el apoyo percibido desde sus pares (Dwyer, 2008; Manota & Melendro, 2016; Nativig et al., 2003; Villalobos-Parada et al., 2016; Wentzel, 1998).

En Chile, dentro de las investigaciones ligadas a la interacción en el aula, han destacado estudios de autoras como Iturra (2015) quien analizó discursivamente sesiones de la evaluación docente, relevando las interacciones en el aula como un potenciador del aprendizaje curricular, identificando a las prácticas educativas en el aula como facilitadoras u obstaculizadoras del aprendizaje de los estudiantes para la comprensión de textos. Iturra (2015) concluyó como desafío la necesidad de profundizar en la forma en que

los profesores logran co-construir conocimiento con los estudiantes. Posteriormente, Iturra y Rosales (2015) destacaron la importancia docente en la gestión del clima de aula al comprobar la influencia de la práctica docente en los contextos de interacción profesor-estudiante.

Otros autores como Valdebenito y Durán (2015), también han estudiado la comprensión lectora a partir del análisis del efecto de un programa de tutorías entre iguales, concluyendo que fomentar interacciones entre pares de conocimientos heterogéneos, en un marco de aprendizaje cooperativo y significativo y, además, con un correcto andamiaje, se contribuye significativamente en la mejora de la comprensión lectora, especialmente en quienes participaban de dicho programa de tutorías.

Figuroa-Céspedes (2020) por su parte, destaca la importancia de una perspectiva sociocultural pertinente en las interacciones dentro del aula, identificando el rol de los/as adultos/as mediadores que deberán promover la participación y considerar aspectos socioemocionales y afectivo-emocionales de los/as estudiantes, de manera tal que dichas interacciones que se propicien dentro del aula sean transformadoras para que eventualmente los/as niños/as puedan ser autónomos e independientes en contextos de participación.

Esta investigación, intenta aportar en el avance de la descripción, pero también de la transformación de las interacciones sistemáticas en el aula, que devienen en prácticas relacionales características de dicho entorno, no necesariamente ligadas al aprendizaje de algún contenido curricular en particular, sino más bien, a la experiencia de convivencia democrática tejida cotidianamente en el aula. La comprensión de las prácticas relacionales que se tejen sistemática y cotidianamente en el aula (*tejer* en atención al *tejido conjunto*) implica la construcción colectiva de un enjambre de interacciones (Watling & Neal, 2013; Yanes, 2015) que se despliegan en y entre los distintos entornos que interactúan en la escuela. En concordancia, y explicitando una mirada social ecológica (Bronfenbrenner, 1987) y socioconstructivista, las prácticas relacionales pueden observarse en los patrones de interacción entre diversos entornos (micro-meso-macro) y también dentro de ellos (Watling & Neal, 2013).

Específicamente, desde la perspectiva ecológica se entiende que el entorno puede extenderse más allá de la situación inmediata, afectando directamente a los sujetos y sus interacciones cara a cara, es decir, influyendo de manera directa en las interacciones cotidianas a partir de las conexiones entre otras personas también presentes en el entorno. Lo anterior es lo que se ha denominado principio de interconexión, que “se aplica no sólo dentro de los entornos, sino también, con la misma fuerza y las

mismas consecuencias a los vínculos entre entornos” (Bronfenbrenner, 1987, p. 25). Es por ello que dentro de los sistemas ecológicos se configuran patrones de interacción social que implican una perspectiva relacional de la organización compleja del mundo social (Watling & Neal, 2013).

En consecuencia, se puede comprender que las prácticas relacionales que acontecen en el aula entre profesores y estudiantes se estructuran a partir del desarrollo de un vínculo enmarcado en un proceso de enseñanza-aprendizaje establecido desde una tensionada respuesta a la encarnación de sus respectivos roles. Los roles son descritos por Bronfenbrenner (1987) como parte de un entramado de percepciones, actividades y patrones de relaciones interpersonales coherentes con las expectativas que se asocian a dicho rol. Estas expectativas, sin duda, se relacionan a la característica adultocéntrica de nuestra sociedad descrita por varios autores (Duarte, 2012; Lay-Lisboa & Montañés, 2018; Pacheco-Salazar, 2018; Vergara et al., 2015).

En definitiva, no se puede desconocer que los procesos relacionales en el aula también interactúan con un macrosistema en el cual se han construido imaginarios que afectan directamente las relaciones y procesos identitarios de adultos, niños y niñas. En este caso, el imaginario de una infancia impregnada por el poder y dominio que ejerce sobre ella el mundo adulto, quienes definen los modos de relación que se establecen, las decisiones que se toman y el control de las rutinas (Duarte, 2012). Esta división de edades, es sin duda una variable gestada dinámicamente a través de la historia, teniendo consecuencias en la reproducción material y simbólica del adultocentrismo (Duarte, 2012; Vergara et al., 2015).

Teniendo en cuenta el principio de interconexión entre los diferentes entornos, acercarse a un microsistema social como es el aula, desde su acción cotidiana, se ha identificado como camino hacia la comprensión de las formas de co-construir una convivencia democrática experimentadas en las interacciones habituales que devienen en práctica relacional, en este caso entre profesores y estudiantes. De esta forma, en este estudio nos hemos planteado la necesidad de integrarnos al aula en su cotidianeidad para caracterizar las prácticas relacionales, con el fin de co-construir en conjunto con los sujetos participantes caminos de transformación abajo-arriba que permitan fortalecer la creación de entornos democráticos para la convivencia entre profesores y estudiantes.

Método

Este estudio se enmarca en el contexto de una Investigación Acción Participativa -IAP- de carácter longitudinal (tres años). La investigación acción como forma de indagación colectiva, orientada al cambio, que busca mejorar tanto la racionalidad como la comprensión de las prácticas sociales y de las situaciones en las cuales estas tienen lugar (Kemmis & McTaggart, 1988; Tójar, 2006). Específicamente, en este artículo se presentará parte de la producción y análisis de la información del primer año de estudio, que corresponde a la fase de familiarización y diagnóstico inicial, que son previas a las fases de planificación-acción-observación y reflexión (Tójar, 2006).

En esta primera fase de familiarización y diagnóstico inicial, se ha realizado una aproximación etnográfica al aula por medio del desarrollo de un estudio de casos múltiple (Tójar, 2006) en el cual están participando cuatro cursos distribuidos en dos escuelas diferentes. Actualmente, se está terminando la fase de planificación que deriva de esta etapa y para la cual se ha utilizado como insumo parte de la información presentada en este artículo. En esta primera fase, se han realizado observaciones de aula, aplicación de sociogramas, entrevistas con diferentes agentes de la escuela, grupos focales, talleres participativos y reuniones de coordinación. No obstante, en este artículo solo se presentarán resultados asociados a la observación participante en el aula.

Participantes

En esta investigación se partió de la premisa que en todas las escuelas se despliegan prácticas relacionales, por lo cual participan escuelas seleccionadas a partir de un muestreo intencional de casos típicos (Flick, 2015). Dados los objetivos de la investigación, se buscó la participación de escuelas básicas públicas, ubicadas en entornos territorialmente diferentes pero que compartieran al menos el mismo entorno a nivel de administración regional (región de Valparaíso), de manera que compartieran contextos meso y macro específicos. Sumado al criterio anterior, se añadió el criterio de conveniencia (Tójar, 2006) en tanto se buscaron escuelas de fácil acceso, con las cuales previamente se habían desarrollado experiencias de investigación y que, a la vez, se sintieran motivadas por participar de un proyecto que implicara la construcción de espacios de investigación acción participativas a lo largo del tiempo.

Ambas escuelas (Escuela 1 y Escuela 2), además de ser

básicas y municipales, comparten las siguientes características: a) urbanas; b) modalidad mixta; c) orientación laica y, d) tienen un curso por nivel. Específicamente, la Escuela 1 tiene una matrícula total de 196 estudiantes y en ella trabajan 21 profesores/as. La Escuela 2 cuenta con una matrícula total de 412 estudiantes y 25 docentes.

En un nivel aún más micro, la primera parte del estudio se desarrolló de manera más específica con cursos pertenecientes al segundo ciclo básico (5o. y 7o. grado) en cada una de las escuelas. Acá se focalizó en grupos específicos (Flick, 2015) derivados del muestreo anterior, en los cuales se pudiera observar durante dos años académicos las dinámicas relacionales desplegadas en el aula, abarcando de esta manera las dinámicas relacionales a lo largo de todo el segundo ciclo. Del mismo modo, ubicar a grupos similares dentro de las mismas escuelas, podría permitir en el futuro una mejor comprensión de la interconexión de entornos y cómo éstos operan a través del aula. La Tabla 1 resume las principales características de cada curso participante.

Tabla 1

Composición de cursos participantes en el estudio

Escuela	Curso	Cantidad de estudiantes
Escuela 1	Curso 1 (5º básico)	26 (11 hombres 15 mujeres)
Escuela 1	Curso 2 (7º básico)	33 (17 hombres, 16 mujeres)
Escuela 2	Curso 3 (5º básico)	45 (19 hombres, 26 mujeres)
Escuela 2	Curso 4 (7º básico)	41 (17 hombres, 24 mujeres)

Técnicas de producción de información

Observación participante

Durante esta primera fase de aproximación etnográfica, se utilizó principalmente la técnica de la observación participante (Tójar, 2006). Cada curso fue acompañado por dos investigadores/as de manera semanal, al menos durante dos horas pedagógicas en un horario acordado previamente con cada docente, desde abril a noviembre del año 2019. Cada observación se realizó de manera individual a petición de las escuelas. Hubo ocasiones en que no fue posible realizar las observaciones por diferentes motivos (feriados, aniversarios, clima, contingencia nacional, cambio de actividades, etc.).

Bitácoras de aula

Cada observación fue registrada en una bitácora de campo de formato estándar compartida por el equipo de investigadores, la cual contaba de: a) Identificación (lugar, número de observación, asignatura, fecha, hora); b) Descripción (descripción de las interacciones observadas); c) Observaciones generales (percepciones, aprendizajes y dificultades identificadas desde la persona del investigador/a); d) Acuerdos (coordinaciones emergentes con los/as participantes).

En este artículo, se presentan resultados asociados al apartado “descripción” pero solamente de bitácoras asociadas a la fase de familiarización y diagnóstico (Tabla 1). En dicho apartado cada investigador/a realizó una narración descriptiva del aula (con foco en las prácticas relacionales), tomando en consideración la comunicación verbal y no verbal (Tójar, 2006). Las bitácoras asociadas a fases posteriores (talleres participativos, por ejemplo) no fueron consideradas en el análisis presentado en este artículo.

Procedimiento

Para el ingreso a las escuelas se realizaron reuniones con los equipos directivos, en donde se acordaron los aspectos generales y específicos para el desarrollo del proyecto. Luego, se desarrollaron entrevistas con los profesores jefes de cada curso participante, y luego se presentó el proyecto al consejo de profesores, a los apoderados y a los estudiantes de cada curso. Todos los participantes directos firmaron un consentimiento o asentimiento informado, según corresponda, de acuerdo a los criterios y normas éticas exigidas y respaldadas por el Comité de Bioética de la institución patrocinante de esta investigación. El equipo de investigación ingresó a las aulas cuando el 100% de los niños/as contaban con sus documentos debidamente firmados. Esto provocó que el inicio de las observaciones fuera en diferentes fechas en cada curso.

Técnicas de análisis de información

Para el proceso de análisis se utilizó la técnica de análisis de contenido (Osses et al., 2006; Tójar, 2006). Para la elaboración de las categorías se siguió un proceso inductivo (Osses et al., 2006; Tójar, 2006). Los contenidos descriptivos de cada bitácora fueron separados en “segmentos de interacción”, los cuales han sido definidos como narraciones de acontecimientos en el aula en los que se identificó una acción dirigida hacia un otro/a(s), frente a la cual el receptor de dicha interacción responde (verbal o no verbalmente) al sujeto que inicia la interacción. A su vez, se identificaron interacciones de mayor duración y/o con mayores intercambios de acción,

por ejemplo: “Los estudiantes salen a recibirnos, abrazan con cariño a P y ella les responde afectuosamente” (C1,B1²).

En una muestra inicial de diez bitácoras de aula, el equipo de investigación examinó de manera emergente y abierta las unidades de análisis que permitieran caracterizar las prácticas relacionales en el aula durante esta primera fase, llegando a un consenso sobre las más pertinentes según sus componentes temáticos (Osse et al., 2006; Flick, 2014). Las unidades de análisis identificadas fueron: participantes, acciones, espacios, contexto y secuencias de interacción. Solo dos de estas unidades de análisis fueron consideradas en este artículo: participantes y acciones (Tabla 2).

Los segmentos de interacción incluidos en cada unidad de análisis se integraron en un proceso de triangulación de investigadores a través de su comparación sistemática, lo cual permitió complementar los resultados e identificar convergencias (Flick, 2014).

En este artículo se presenta una descripción relacionada con las principales regularidades identificadas en todos los cursos participantes, en términos de frecuencia, para de esta manera identificar las prácticas relacionales que se manifestaron de manera constante en la cotidianidad de las aulas durante el tiempo observado. Es decir, para poder describir y caracterizar las acciones que más se han desplegado en el aula y, por tanto, forman parte de dicho entorno social. En concordancia, el análisis presentado pretende “documentar no lo diferente, sino lo normal de la escuela” (Assaél & Valdivia, 2018, p. 15).

Tabla 2
Unidades de análisis de las bitácoras de aula

Unidad de análisis	Descripción	Ejemplos
Participantes	Quiénes (sujetos u objetos) involucrados en la interacción	Profesor (P); estudiante (E); objeto (O); grupo de estudiantes (G); curso completo (E+)
Acciones	Descripción de las acciones realizadas en la interacción, expresadas en verbos	Saludar; dar indicaciones, preguntar, acusar

Resultados

Segmentos de interacción

En cada curso se identificaron un conjunto de segmentos de interacción, desde los cuales se realizó el análisis de contenido (Tabla 3).

Tabla 3
Bitácoras y segmentos de interacción identificados en cada curso

	Curso 1	Curso 2	Curso 3	Curso 4
Cantidad de bitácoras analizadas	28	18	29	10
Cantidad de segmentos de interacción analizados	248	206	277	85

Nota: El curso 4 tuvo menos bitácoras dado que comenzó antes que el resto de cursos la fase de talleres participativos, con lo cual esas bitácoras no fueron consideradas en este estudio.

Secuencias de participación

Luego de analizar los segmentos de interacción asociados a la unidad de análisis “participantes”, se identificó que dicha unidad no sólo involucró a profesores y/o estudiantes sino también se identificaron dos aspectos en la relación: direccionalidad o reciprocidad, allí se observó el orden de participación respecto a qué sujeto(s) inicia o termina dicha acción en la interacción. A la fusión entre ambos se le denominó secuencia de participación. Se identificaron 23 tipos de estas secuencias (ver Tabla 4), en donde el conector “a” implicó direccionalidad y “con” una actividad recíproca. Se identificaron cuatro grupos de secuencias de acuerdo al participante que las inició.

Tabla 4
Secuencias de participación identificadas entre profesores y estudiantes en el aula

Participante que inicia la interacción	Secuencia de participación
Profesor (P)	<i>P a E+</i> ; <i>P a E</i> ; P a E a P; P a E a P a E; P a G; P con E; P con G; P con E+; P a E con E; P a E+ a P; P a G a P; P a E a E
Estudiante (E)	<i>E a P</i> ; E con P; E con E a P; <i>E a P a E</i> ; E a P a E a P; E a P a E+
Grupo de estudiantes (G)	G a P; G con P; G a P a G
Curso completo (E+)	E+ a P; E+ con P

Nota: En negrita se presentan las secuencias de participación más frecuentes.

² C indica Curso; B indica número de bitácora. Así se utilizará en lo sucesivo.

A la fusión entre ambos se le denominó secuencia de participación. Se identificaron 23 tipos de estas secuencias (ver Tabla 4), en donde el conector “a” implicó direccionalidad y “con” una actividad recíproca. Se identificaron cuatro grupos de secuencias de acuerdo al participante que las inició.

Las tres secuencias de participación más frecuentes, coincidieron en todos los cursos, alcanzando más de la mitad de todas las secuencias de participación identificadas. Del mismo modo, en todos los cursos las secuencias iniciadas por los profesores fueron las más frecuentes por un amplio rango (Tabla 5).

Tabla 5
Porcentajes de secuencias de participación más frecuentes en cada curso

Secuencia de participación	Curso 1	Curso 2	Curso 3	Curso 4
P a E+	22%	29,4%	49,45%	55,2%
P a E	25%	17,8%	7,94%	11,7%
E a P	14%	7,2%	9,4%	4,7%
Total	61%	54,4%	66,79%	70,4%

Acciones presentes en la interacción

En los segmentos de interacción categorizados en la unidad de análisis “acciones”, se consideraron especialmente los realizados en las secuencias de participación más frecuentes. La Tabla 6, resume las acciones más frecuentemente descritas en las bitácoras de acuerdo a dichas secuencias de participación en cada uno de los cursos.

Tabla 6
Descripción de las acciones en las interacciones entre profesor-estudiante dentro del aula

Secuencia de participación	Curso 1	Curso 2	Curso 3	Curso 4
P a E+	Dar indicaciones	Dar indicaciones	Vigilar	Informar
	Preguntar/Responder	Dar instrucciones	Pedir silencio	Pedir silencio
	Pedir atención/silenció	Preguntar/Responder	Saludar	Dar instrucciones
P a E	Retar	Preguntar/Responder	Dar indicaciones	Dictar
	Advertir	Retar	Dar instrucciones	Retar
	Interpelar	Pedir silencio	Advertir	Advertir
E a P	Acusar	Preguntar	Retar	Preguntar
	Comentar un conflicto	Opinar	Aportar	Pedir la palabra
	Pedir palabra	Pedir palabra	Preguntar	Interpelar
		Interpelar	Pedir la palabra	Preguntar
		Defenderse		

³ P indica profesor/a.

Interacciones iniciadas por los profesores

Las secuencias de participación iniciadas por el profesorado al curso completo más observadas fueron aquellas relacionadas con la entrega de información o de instrucciones de forma unilateral:

Cuando P3 explica dice ‘¡posición de oyente!’ y los niños toman esa posición: sentados derechos, sin tomar el lápiz, atendiendo la pizarra (C1, B2)

Del mismo modo, otra acción frecuente fueron las peticiones, especialmente para pedir silencio o atención al curso completo, acción a la cual los estudiantes generalmente obedecían: “P empezó a decirles que cómo era posible que no podían mantenerse callados, que debían respetar a quienes estaban adelante, los estudiantes guardaron silencio” (C4, B2).

En cuanto a las secuencias de participación iniciadas por los profesores, pero dirigidas a un estudiante en particular, en todos los cursos las más frecuentes estuvieron ligadas a ámbitos disciplinarios con acciones como retar o advertir:

[E⁴ no quiere hacer actividad] P le señala a E que si quiere puede no hacerlo, que no había problema, pero que llamaría a su apoderado para decirle que la cambiara de colegio, porque uno iba al colegio a estudiar (C4, B5)

Las respuestas de los estudiantes ante este tipo de acciones, suelen ser de carácter no verbal puesto que por lo general la interacción es cerrada por el comentario del profesor/a. Normalmente, en este tipo de secuencias de participación son los profesores quienes se encuentran de pie, delante de la sala y los estudiantes sentados.

⁴ E indica estudiante.

Interacciones iniciadas por los estudiantes

En todos los cursos la secuencia de participación más observada fue del tipo pregunta- respuesta, es decir, los estudiantes manifestaban una duda a la que los profesores respondían. En dicha secuencia se tuvo que diferenciar de la acción pedir la palabra, en la cual eran los profesores quienes tomaban la decisión de darla o de ignorar, manifestado su control sobre los turnos de habla en el aula: “E está intentando decir algo, P no la deja, pero E sigue insistiendo” (C1, B24); “En ese momento E pregunta ‘¿profe cuando fue el último tsunami?’ P le responde ‘no le he dado la palabra’ (C3, B17).

Se identificaron dentro de esta secuencia acciones relacionadas con interpelar o reclamar: “E dice ‘aah, profe ¿por qué no la imprime o la escribe en la pizarra?’ P responde ‘No, prefiero dictar’ (C3, B2), siendo los profesores quienes decidían finalizar o ignorar la interacción. También se identificó que otro conjunto de secuencias de participación iniciadas por los estudiantes se relacionaron con acusar, comentar un conflicto, preguntar y/u opinar acerca de la clase sin antes levantar la mano o pedir la palabra: ‘E dice están jugando profe, yo los tandeo a los dos si quiere’ (C2, B17).

Caracterización de las prácticas relacionales en el aula

A partir de los resultados hasta el momento, fue posible identificar algunas características de las prácticas relacionales en los cursos participantes, entendiendo que dichas prácticas obedecen a determinadas regularidades que tiñen la experiencia de profesores y estudiantes cotidianamente en el aula. Estas regularidades se tejieron en función de lo que ocurría con más frecuencia, pero también de lo contrario. Sus principales características se describen a continuación.

Las prácticas relacionales profesor/a-estudiante estaban subordinadas a las acciones docentes

Los profesores demostraron prácticas frecuentemente unilaterales en las cuales las acciones más frecuentes fueron dar instrucciones o indicaciones, incluso relacionadas con la postura corporal. De esta manera, los profesores gestionaron las pautas de comportamiento deseado en los estudiantes, donde se practicaban roles y expectativas frente a esos roles, reproduciendo una forma de ser y actuar instaurada desde el profesorado: “P le dice a E ¡eres tú el mediador en los problemas y estás haciendo todo lo contrario! (C1, B4).

Del mismo modo, los estudiantes presentaron una expectativa de rol hacia el profesorado, esperando que fueran ellos quienes moderen la conducta reconocida como inapropiada entre pares: “E1 con E2 están riéndose, juegan a pegarse. E1 le dice a P ‘Profe, mire lo que está haciendo, ¿No le va a decir nada?’ (C4, B34).

A su vez, los profesores delimitaron no solo las acciones, sino también los tiempos y espacios de los estudiantes: “P les pide que los copien en su cuaderno, les dice ‘Mientras más rápido, más tiempo libre para hacer sus cosas tendrán’ (C2, B7).

Los espacios de convivencia democrática fueron mediados por los profesores, identificándose pocas instancias de participación propuestas desde los estudiantes. Las decisiones que afectaban directamente al curso tuvieron, en general, una respuesta preestablecida o posibilidades acotadas, con escasa posibilidades de construir diálogo:

E levanta la mano y dice ‘profe ¿podemos no venir a la escuela y venir solo a la presentación?’, a lo que P responde ‘Imagino que no, porque tienen que ensayar’, luego otra E levanta la mano, profesor le da la palabra, E dice ‘profe, pero si nos dijeron que salíamos a las 10 y ahora salimos a las 13:15, ¿podemos venir con ropa de calle por lo menos?’, P responde ‘depende, de lo que haya dicho el profesor R2’ (C3, B4)

Las prácticas relacionales implicaron pocas posibilidades de trabajo colaborativo entre pares

Diferente a lo que se identificó en relación con el trabajo en solitario o en diada con el profesor, cuyas secuencias de participación fueron más frecuentes.

La autoridad de los profesores fue desafiada por los estudiantes a través de interacciones no autorizadas

Algunos estudiantes tuvieron una participación disidente identificada al momento de manifestar su descontento o rechazo a ciertas actividades. Se identificaron prácticas de dos tipos. Una referida a no obedecer conductualmente a las instrucciones: “P quien llevaba cerca de la mitad de la sala recorrida, se levanta y le dice a los niños que vuelvan a sus puestos, estos no le hicieron caso” (C3, B1). Otra, relacionada con respuestas verbales directas: “La idea de disertar molestó a algunos estudiantes, como E quien expresó su malestar ‘Ahh, profe no estoy ni ahí con disertar’ (C3, B4).

No obstante, las interacciones no autorizadas en gran medida no avanzan hacia una transformación de la situación, dado que los profesores suelen responder, advertir y/o retar si persiste la desobediencia o el reclamo.

En espacios no dirigidos por los profesores, los estudiantes se desenvolvían bajo lógicas autoritarias dentro del aula

En momentos de ausencia o presencia pasiva del profesor/a, algunos estudiantes reproducían prácticas relacionales autoritarias con sus pares: “Luego de unos 15 minutos que salió P, la mayoría de los E estuvo sentado

en sus puestos y manteniendo silencio, a excepción de algunos E que gritaban '*¡cállate!*' a otro E que estuviese hablando" (C4, B27).

Discusión y conclusiones

El análisis de las interacciones entre profesores y estudiantes en el aula, permitió identificar secuencias de participación y acciones que han permitido caracterizar un patrón identificable de prácticas relacionales que se tejen en la cotidianeidad de cuatro aulas chilenas. Esto es importante de destacar pues implica comprender, en palabras de Dávila y Maturana (2009), qué tipo de mundo estamos creando recíprocamente en nuestro devenir cotidiano en la escuela. Además, permite reconocer que las prácticas cotidianas en la escuela están situadas en un marco relacional adultocéntrico, con el poder concentrado en el docente, generando pocas posibilidades de participación para los estudiantes dentro del aula (Vásquez, 2013). A propósito de lo anterior, podemos señalar que la construcción de una escuela democrática está siendo desafiada por la propia cotidianeidad del aula en la cual se co-construyen pocas oportunidades de convivir democráticamente y más bien se sigue reproduciendo un patrón cultural "subordinado de la infancia" (Lay-Lisboa & Montañés, 2018, p. 2).

Desde una perspectiva ecológica, todo aquello que emerge al interior del aula, es también producto de las interacciones que ocurren y se retroalimentan a través de la interconexión con otros entornos, por lo cual, el desafío no deviene sólo a los sujetos que interactúan en el aula o a la escuela, sino a la sociedad en general. Si bien son los sujetos y sus modos de relacionarse los que constituirán los diversos tipos de comunidades humanas (Dávila & Maturana, 2009), la vida compartida en la escuela está marcada por la tensión entre la configuración de un "nosotros" a partir de la expresión, el diálogo y/o la confrontación con los "otros" (Fierro et al., 2016), siendo los profesores y los estudiantes protagonistas de esta tensión dentro del aula a través de la experiencia cotidiana derivada de sus prácticas relacionales.

Respecto a esta tensión, cabe señalar que tanto en el aula, en la escuela y la sociedad en general se construyen prácticas relacionales verticales, relevando la división entre lo válido del mundo adulto y lo fantástico-idealista del mundo infantil o adolescente (Vásquez, 2013). De esta manera, se articulan y se construyen subjetividades (Foucault, 2002), es decir, se produce y reproduce una forma de ser joven, parcialmente invalidada por el los/as adultos/as asociada a la pasividad y acate de órdenes - biopoder-, siendo la escuela el principal dispositivo para

el soporte de las prácticas relacionales adultocéntricas, en desmedro de la construcción de escuelas democráticas a través de experiencias cotidianas de convivencia democrática.

Considerando lo anterior, el desafío de construir una escuela democrática no es menor, en concordancia con varios autores (Bolívar, 2008; Grau et al, 2015; Redón, 2010) una educación que entregue condiciones para la emergencia de una convivencia democrática activa es fundamental para construir una sociedad libre, tolerante y justa, promoviendo y educando desde la escuela en valores y principios de libertad, pluralismo y derechos humanos, construyendo así un mundo más solidario y menos ignorante.

Entonces, ¿qué hacer si el aula -como espacio fundamental en el que se debe experimentar la convivencia democrática- se construye desde escenarios relacionales marcados por el autoritarismo y adultocentrismo? No visualizar el adultocentrismo en la sala de clases sería pasar por alto la percepción y conceptualización de que la realidad social tiene la infancia impregnada por el biopoder ejerciente del mundo adulto (Foucault & Deleuze, 1992).

El desafío de construir una convivencia democrática tampoco es nuevo. Bourdieu y Passeron (1996) ya han advertido hace varias décadas que el rol docente descansa su autoridad tanto en lo que valora la institución escolar, como en el hecho de que el mensaje que dirige es socialmente apreciado por los estudiantes. De este modo, la autoridad del profesor está sostenida en la configuración histórica del aula, en el poder que el currículum le proporciona a la asignatura que imparte, como también por la forma de control o enmarcamiento que establece con los estudiantes (Meza et al., 2017), al tiempo que se establece estructuralmente una relación en donde el profesor posee el conocimiento que debe ser entregado o depositado en los estudiantes (Albornoz & Cornejo, 2017) y al mismo tiempo, la figura del profesor también está bajo los criterios de la responsabilización por desempeño e hiperproducción imperantes en el sistema educativo (Falabella & de la Vega, 2016). En este contexto ¿cuáles son entonces los caminos para la construcción de espacios democráticos y participativos en el aula y en la escuela?

Este estudio no hace sino constatar que el desafío de la construcción de una convivencia democrática necesita todavía mucha energía para alcanzarse. Investigaciones de otras latitudes latinoamericanas también han concluido que las dos terceras partes de las preguntas en el aula las formula el docente y que rara vez se toman en cuenta las opiniones de sus estudiantes (García-Rangel et

al., 2014). Otros autores por su parte han constatado la participación guiada y moderada desde los profesores o los adultos de la escuela (Ascorra et al., 2016; Lay-Lisboa & Montañés, 2018).

En definitiva, esta primera etapa de la investigación nos ha permitido evidenciar que las prácticas relacionales efectivamente se relacionan con y a través de mandatos sociales a nivel de entornos meso y macro. Sin duda, las prácticas relacionales entre profesores y estudiantes dentro del aula se ven tensionadas por el entorno en el cual emergen y las expectativas de rol presentes en dicho entorno, es decir, los caminos regularmente transitados para la organización del mundo social. Dicha tensión hace que, a pesar de que existan similitudes, en cuanto al espacio en las cuales se producen las relaciones de poder y expectativa de rol existentes, estas relaciones podrían resolverse de manera particular, específica al entorno y tener capacidad de flexibilidad y transformación ecológica tanto en el aula como en los entornos con los cuales interactúa. Nosotros pensamos que esta resolución solo puede construirse de manera participativa, y no solo entre adultos, sino también con los niños y niñas, de manera de disputar desde la experiencia colaborativa y dialogante que exige la participación, el espacio que hace tanto tiempo tiene tomado el autoritarismo y el adultocentrismo a la escuela y sus aulas tradicionales.

La construcción de una investigación acción participativa, que se teje en el tiempo con las escuelas (y no sobre las escuelas) es una de las principales motivaciones de la investigación de la cual forma parte este estudio. Por ello, en la actualidad nos encontramos trabajando en la construcción de caminos para la transformación de las prácticas en función del diagnóstico ya realizado durante la primera etapa.

Este estudio nos ha permitido ir mirando los caminos posibles para esta transformación. Por ejemplo, la reflexión conjunta respecto a las prácticas disidentes que puedan generar una fisura en el patrón autoritario y adultocentrista del aula, las cuales nos han permitido poner especial atención a los detalles de las interacciones identificadas en cada uno de los cursos y ampliar el análisis hacia secuencias de interacción completas, basadas en el diálogo y en la confrontación de las expectativas de rol. De esta forma, las prácticas relacionales que impliquen interacciones dialógicas incluyen en sí mismas interacciones no unidireccionales ni solo iniciadas desde el adulto, tal como hemos comprobado en los entornos estudiados.

En consecuencia, una de las alternativas teóricas que podrían colaborar para la construcción de un cambio en

las prácticas relacionales, se relaciona con el concepto de desacoplamiento de Grossetti (2005). Este concepto, a partir de la perspectiva bottom up propone -desde las prácticas micro- modificar las regularidades en la interacción, y por tanto en la experiencia y la vivencia de un “aula democrática”. La participación activa de las y los estudiantes -desde la horizontalidad- se configura como una oportunidad para la mejora de los procesos educativos (Pacheco-Salazar, 2018).

Finalmente, no podemos desconocer la gran relevancia el rol docente como aquel que media y facilita los procesos de aprendizaje que se suscitan en aula (Figueroa-Céspedes, 2020), principalmente aquellos relacionados a la convivencia pacífica, inclusiva y democrática, de esta forma el profesor mediador en conjunto con los estudiantes, co-construyen un sentido compartido del convivir en el aula. Es esta forma sistémica de ser, de estar y de relacionarse con los demás, la que permite la emergencia de prácticas relacionales singulares y cotidianas sujetas a transformación y/o reproducción.

La dificultad en el desafío deviene cuando se construyen desacoplamientos aislados, que lo más probable es que vuelvan a acoplar (por cansancio, por ejemplo) al sistema imperante. Por ello, se puede afirmar que la convivencia democrática implica aprender a vivir en sociedad y a participar en la comunidad, lo cual, en concordancia con lo planteado por Grau et al. (2019) no es una tarea fácil pero sí debe ser un objetivo prioritario en el ámbito escolar pues la participación se enseña, se aprende y debe experimentarse a nivel práctico. Este estudio ha intentado ser un primer paso que aporte para la construcción participativa de la convivencia democrática que queremos.

Referencias

- Albornoz, N., & Cornejo, R. (2017). Discursos docentes sobre el vínculo con sus estudiantes: Tensiones, enfrentamiento y distancia. *Estudios Pedagógicos*, 43(2), 7-25. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200001>
- Ascorra, P., López, V., & Urbina, C. (2016). Participación estudiantil en escuelas chilenas con buena y mala convivencia escolar. *Revista de Psicología*, 25(2). <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2016.44686>
- Assaél, J., & Valdivia, A. (2018). *Lo cotidiano en la escuela: 40 años de etnografía escolar en Chile*. Universitaria.
- Baquero, R. (2012). *Desarrollo cognitivo y educación I. Los inicios del conocimiento*. Paidós.
- Bolívar, A. (2008). *Ciudadanía y competencias básicas*. Fundación ECOEM.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (1996). *La reproducción*:

- Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Editorial Laia.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *Ecología del desarrollo humano*. Paidós Ibérica.
- Chaparro, A., Caso, J., Fierro, M. V., & Díaz, C. (2015). Desarrollo de un instrumento de evaluación basado en indicadores de convivencia escolar democrática, inclusiva y pacífica. *Perfiles Educativos*, 37(149), 20-41.
- Coll, C., Fernández Berrocal, P., & Melero Zabal, M. A. (1995). *La interacción social en contextos educativos*. Siglo XXI.
- Dávila, X., & Maturana, H. (2009). Hacia una era postmoderna en las comunidades educativas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49, 135-161.
- De Sousa Santos, B. (2014). *Democracia al borde del caos: Ensayo contra la autoflagelación*. Siglo XXI Editores.
- Duarte, C. (2012). Sociedades adultocéntricas: sobre sus orígenes y reproducción. *Última Década*, 36, 99-125. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362012000100005>
- Dwyer, M. (2008). Need for cognition, life satisfaction, and academic achievement. *Episteme*, 3, 12-13. <https://doi.org/10.1080/01443410.2012.657159>
- Falabella, A., & De la Vega, L. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 395-413. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300001>
- Fierro, M. C., Tapia, G., Fortoul, B., Martínez-Parente, R., Macouzet, M., & Jiménez Muñoz-Ledo, M. (2016). Conversando sobre la convivencia en la escuela: Una Guía para el auto-diagnóstico de la convivencia escolar desde las perspectivas docentes. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 103-124. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/3407>
- Figueroa-Céspedes, I. (2020) La experiencia de aprendizaje mediado en la educación parvularia: Criterios para el enriquecimiento de las interacciones pedagógicas. *Infancia, Educación y Aprendizaje (IEYA)*, 7(1), 107-131. <http://revistas.uv.cl/index.php/IEYA/index>
- Flick, U. (2014). *La gestión de la calidad en investigación cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI
- Foucault, M., & Deleuze, G. (1992). Los intelectuales y el poder. In Julia Varela y Fernando Álvarez-Uria (Eds.), *Microfísica del poder* (pp. 83-93). La Piqueta.
- García-Rangel, A., García, A., & Reyes, J. (2014). Relación maestro alumno y sus implicancias en el aprendizaje. *Ra Ximhai*, 10(5), 279-290. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=461/4613213401>
- Grau, R., García, L., & López, R. (2019). Percepciones sobre la escuela democrática en Argentina y España. *Educación y Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201945188681>
- Grossetti, M. (2005). Where do social relations come from? A study of personal networks in the Toulouse area of France. *Social Networks*, 27(4), 289-300. <https://doi.org/10.1016/j.socnet.2004.11.004>
- Huntington, S. (1989). *El sobrio significado de la democracia*. Estudios Públicos.
- Iturra, C., & Rosales, J. (2015). Reading together in the classroom. A study of the difference between teacher and student interactions and the requirements of the Ministry of Education in Chile. *Cultura y Educación*, 27, 64-92.
- Iturra, C. (2015). La organización de la enseñanza de la lectura en las aulas chilenas: Diferencias entre profesores calificados como básicos o como competentes. *Universitas Psychologica*, 14(2), 535-547. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-2.oela>
- Jares, X. (2006). *Pedagogía de la convivencia*. Graó.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes.
- Lay-Lisboa, S., & Montañés, M. (2018). De la participación adultocéntrica a la disidente: La otra participación infantil. *Psicoperspectivas*, 17(2), 55-66. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol17-issue2-fulltext-1176>
- Manota, M., & Melendro, M. (2016). Clima de aula y buenas prácticas docentes con adolescentes vulnerables: Más allá de los contenidos académicos. *Contextos Educativos*, 19, 55-74. <https://doi.org/10.18172/con.2756>
- Manghi, D. (Ed.) (2017). *La complejidad de la interacción en el aula, reconociendo significados que transforman*. Ediciones Universitarias de Valparaíso.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Centro de Estudios del Desarrollo.
- Maturana, H. (2004). *Transformación en la convivencia*. JC Sáez.
- Meza, M., Zamora, G., & Cox, P. (2017). Ejercicio de la autoridad en profesores de educación secundaria

- de Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(2), 221-235.
<https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200012>
- Osses, S., Sánchez, I., & Ibáñez, F. (2006). Investigación cualitativa en educación: Hacia la generación de teoría a través del proceso analítico. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 32(1), 119-133.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000100007>
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Las voces del estudiantado en la investigación socio-educativa: trascendiendo el adultocentrismo. *Ciencia y Educación*, 2(2), 43-51.
<http://dx.doi.org/10.22206/cyed.2018.v2i2.pp43-51>
- Redon, S. (2010). La escuela como espacio de ciudadanía. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 36(2), 213-239.
<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052010000200013>
- Rosales, J., Iturra, C., Sánchez, E., & de Sixte, R. (2006). El análisis de la práctica educativa: Un estudio de la interacción profesor-alumnos a partir de dos sistemas de análisis diferentes. *Infancia y Aprendizaje*, 29(1), 65-90.
- Sánchez, E., Rosales, J., & Suárez, S. (1999). Interacción profesor-alumnos y comprensión de textos. ¿Qué se hace y qué se puede hacer? *Cultura y Educación*, 14/15, 71-89.
- Schumpeter, J. (1971). *Capitalismo, socialismo y democracia*. Página Indómita.
- Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa: Comprender y actuar*. La Muralla.
- Urbina, C. (2019). Algunas claves para el asesoramiento al sistema escolar: la mirada desde el agenciamiento colectivo en los procesos de mejora de la escuela. In C. Carrasco & V. López (Eds.), *Asesorando en convivencia escolar* (pp. 119-136). La Pataleta.
- Uruñuela, P. (2006). Convivencia y conflictividad en las aulas: Análisis conceptual. In A. Moreno, y M. Soler, *La disrupción en las aulas: Problemas y soluciones* (pp. 17-45). Ministerio de Educación y Ciencia, Subdirección General de Información y Publicaciones.
- Valdebenito, V., & Durán, D. (2015). Formas de interacción implicadas en la promoción de estrategias de comprensión lectora a través de un programa de tutoría entre iguales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 47(2), 75-88.
<https://doi.org/10.1016/j.rlp.2014.07.001>
- Vásquez, J. D. (2013). Adultocentrismo y juventud: Aproximaciones foucaultianas. *Sophia, Colección de Filosofía de la Educación*, 15, 217-234.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4418/441846100009>
- Vergara, A., Peña, M., Chávez, P., & Vergara, E. (2015). Los niños como sujetos sociales: el aporte de los nuevos estudios sociales de la infancia y el análisis crítico del discurso. *Psicoperspectivas*, 14(1), 55-65.
<http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol14-issue1-fulltext-544>
- Vygotsky, L. (1986). *Pensamiento y lenguaje*. Paidós.
- Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., Olavarría, D., Ortiz, S., Oyarzún, D., Ascorra, P., Ayala, A., Bilbao, M.A., Morales, M., & Álvarez J. P. (2016). Victimización de pares y satisfacción con la vida: La influencia del apoyo de profesores y compañeros de la escuela. *Psykhe*, 25(2), 1-16.
<http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.25.2.861>
- Walting, J., & Neal, Z. (2013). Nested or networked? Future directions for ecological systems theory. *Social Development*, 22(4), 722-737.
<https://doi.org/10.1111/sode.12018>
- Wentzel, K.R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209.
<https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>
- Yanes, J. (2015). *Complejidad y calidad de la educación*. RIL Editores.

Sobre las y los autores:

Carolina Urbina Hurtado es psicóloga (Universidad de Santiago de Chile), doctora en Psicología (Universidad Autónoma de Madrid, España), docente e investigadora en la Universidad Andrés Bello, sede Viña del Mar e Investigadora Asociada en Eduinclusiva. Temas de interés en investigación: convivencia escolar, inclusión educativa, crisis sociales.

Rebecca Ipinza Villamán es psicóloga (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), trabaja como psicóloga en una escuela de Viña del Mar. Temas de interés en investigación: migración, ciudadanía y participación.

Luciano Gutiérrez-Fuentes es psicólogo (Pontificia Universidad Católica de Valparaíso), trabaja como psicólogo en un Liceo en Quillota (Región de Valparaíso). Temas de interés en investigación: convivencia escolar, participación, interacciones sociales y aprendizaje.