



ABRIENDO LAS PUERTAS DEL AULA TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Jorge Manzi y María Rosa García
Editores



ABRIENDO LAS PUERTAS DEL AULA

TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Jorge Manzi y María Rosa García
Editores

COLECCIÓN ESTUDIOS EN EDUCACIÓN



EDICIONES UC



Centro UC
Estudios de Políticas y Prácticas
en Educación - CEPPE



EDICIONES UC

ABRIENDO LAS PUERTAS DEL AULA

TRANSFORMACIÓN DE LAS
PRÁCTICAS DOCENTES

EDICIONES UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE
Vicerrectoría de Comunicaciones y Educación Continua
Alameda 390, Santiago, Chile
editorialedicionesuc@uc.cl
www.ediciones.uc.cl

ABRIENDO LAS PUERTAS DEL AULA
TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Editores:
Jorge Manzi y María Rosa García

© Inscripción N° XXX.XXX
Derechos reservados
Noviembre 2016

ISBN N° 978-956-XX-XXXX-X

Producción editorial:
Francisco Zabaleta CEPPE UC

Corrección de textos:
Lisette Sepúlveda

Diseño:
Alebrije Proservice Ltda.

Impresor:
Salesianos Impresores S. A.

CIP – Pontificia Universidad Católica de Chile

Abriendo las puertas del aula: transformación de las prácticas docentes

Jorge Manzi y María Rosa García
Editores.

1. Abriendo las puertas del aula - Chile
- I. Manzi, Jorge, ed.
- II. García, María Rosa, ed.

ABRIENDO LAS PUERTAS DEL AULA

TRANSFORMACIÓN DE LAS PRÁCTICAS DOCENTES

Jorge Manzi y
María Rosa García

Editores



Centro UC
Estudios de Políticas y Prácticas
en Educación - CEPPE



EDICIONES UC

ÍNDICE

PRÓLOGO	9
---------------	---

INTRODUCCIÓN	13
--------------------	----

Jorge Manzi y María Rosa García

PARTE I:

DIMENSIONES E INTERACCIONES COGNITIVAS EN EL AULA

CAPÍTULO 1

¿CÓMO PROMUEVE LA INTERACCIÓN EL APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO?	33
---	----

Neil Mercer y Karen Littleton

CAPÍTULO 2

PRÁCTICA DOCENTE EN EL AULA: UNA MIRADA AL INTERIOR DE LAS SALAS DE CLASES EN AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE	59
--	----

Soledad De Gregorio y Bárbara Bruns

CAPÍTULO 3

ANALIZAR LAS INTERACCIONES EN EL AULA DURANTE LA CLASE DIALOGADA: ¿QUÉ IMPLICACIONES EXISTEN PARA LA FORMACIÓN DE LOS PROFESORES?	93
---	----

Philippe Veyrunes y Julia San Martín

CAPÍTULO 4

INTERACCIONES VERBALES EN EL AULA Y DESARROLLO DEL PENSAMIENTO: ANÁLISIS DE LA SITUACIÓN EN NUESTRO PAÍS Y PROPUESTAS FORMATIVAS	125
--	-----

Soledad Concha y Sebastián Howard

CAPÍTULO 5

¿CÓMO SE ENSEÑA EL LENGUAJE Y LAS MATEMÁTICAS EN LAS SALAS DE PRIMER Y SEGUNDO CICLO BÁSICO EN CHILE? PRINCIPALES HALLAZGOS DE UNA SERIE DE ESTUDIOS OBSERVACIONALES EN CLASES DE LENGUAJE Y MATEMÁTICAS	153
--	-----

David Preiss, Elisa Calcagni, Ana María Espinoza y Valeska Grau

CAPÍTULO 6 ¿QUÉ CARACTERIZA A LAS INTERACCIONES PEDAGÓGICAS DE LAS ESCUELAS EFECTIVAS CHILENAS?: UNA APROXIMACIÓN EXPLORATORIA	185
<i>Ernesto Treviño, Leonor Varas, Felipe Godoy, María Victoria Martínez</i>	

CAPÍTULO 7 "HABLANDO, LA GENTE TAMBIÉN COMPRENDE LO QUE LEE": LA RELACIÓN ORALIDAD-ESCRITURA EN LAS PRÁCTICAS DE AULA PARA LA COMPRENSIÓN LECTORA Y EL APRENDIZAJE DE LAS DISCIPLINAS	221
<i>Lorena Medina</i>	

CAPÍTULO 8 LA ARGUMENTACIÓN ORAL EN LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS: ¿QUÉ SABEMOS ACERCA DE SUS BENEFICIOS PARA EL APRENDIZAJE Y CÓMO PROMOVERLA?	263
<i>Antonia Larraín y Paulina Freire</i>	

CAPÍTULO 9 ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE EN CIENCIAS: ¿CÓMO INTERACTÚAN CONTENIDOS, PROCESOS COGNITIVOS Y PARTICIPACIÓN VERBAL?	293
<i>Alejandra Meneses, Marcela Ruiz y Maximiliano Montenegro</i>	

CAPÍTULO 10 JORNADA ESCOLAR COMPLETA Y ORGANIZACIÓN DEL TIEMPO EN LA SALA DE CLASES DE EDUCACIÓN BÁSICA	317
<i>Sergio Martinic y Marco Antonio Villalta</i>	

CAPÍTULO 11 EL APOORTE DE LA TECNOLOGÍA A LOS PROCESOS PEDAGÓGICOS DESARROLLADOS EN EL AULA: UN ANÁLISIS DESDE LA ENSEÑANZA DE LA MULTIPLICACIÓN	349
<i>Marco Antonio Villalta, Angélica Guzmán y Miguel Nussbaum</i>	

PARTE II:

DIMENSIONES E INTERACCIONES SOCIOEMOCIONALES EN EL AULA

CAPÍTULO 12 EL ROL DE LOS DOCENTES EN EL APRENDIZAJE SOCIOEMOCIONAL DE SUS ESTUDIANTES: LA PERSPECTIVA DEL APEGO ESCOLAR	383
<i>Christian Berger, Pilar Álamos, Neva Milicic</i>	

CAPÍTULO 13	
PRÁCTICAS DOCENTES QUE MEJORAN LA CONVIVENCIA ESCOLAR	413
<i>Verónica López</i>	
CAPÍTULO 14	
EL ROL DEL GÉNERO EN LAS AULAS CHILENAS	449
<i>Ana María Espinoza y Sandy Taut</i>	
CAPÍTULO 15	
ESTEREOTIPOS DE GÉNERO Y PREJUICIO IMPLÍCITO EN MATEMÁTICAS Y LENGUAJE: APORTES DESDE LA COGNICIÓN SOCIAL	481
<i>David Huepe, Natalia Salas y Jorge Manzi</i>	
CAPÍTULO 16	
SER "BLANCO" O "MORENO" EN CHILE: EL IMPACTO DE LA APARIENCIA EN LAS EXPECTATIVAS EDUCATIVAS Y LAS CALIFICACIONES ESCOLARES	515
<i>Joke Meeus, Roberto González y Jorge Manzi</i>	

PARTE III:

PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

CAPÍTULO 17	
EL CAMBIO DE LAS CONCEPCIONES Y LAS PRÁCTICAS DOCENTES COMO FACTOR DE CAMBIO EDUCATIVO	545
<i>Juan Ignacio Pozo, Claudio Loo y Elena Martín</i>	
CAPÍTULO 18	
FORTALECIMIENTO DEL CURRÍCULO DE FORMACIÓN PRÁCTICA EN LAS CARRERAS DE PEDAGOGÍA EN CHILE: ¿QUÉ SEÑALA LA EVIDENCIA EMPÍRICA?	585
<i>Carmen Montecinos</i>	
CAPÍTULO 19	
INNOVANDO EN EL AULA A TRAVÉS DE UN PROGRAMA DE FORMACIÓN DOCENTE EN LA PRÁCTICA	615
<i>Sylvia Rojas-Drummond, Ana María Márquez, Haydée Pedraza, Rosa María Ríos, Maricela Vélez y José Hernández</i>	
CAPÍTULO 20	
ALIANZA UNIVERSIDAD-ESCUELA: HACIA NUEVOS MODELOS DE DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE	647
<i>Valeska Grau, Elisa Calcagni y David Preiss</i>	

PRÓLOGO^{1*}

JORGE MANZI

Una vida no examinada no merece la pena ser vivida.

Sócrates

Abrir las puertas del aula es la metáfora con que queremos invitar a la lectura de este libro, que reúne importantes aportes de académicos de diversas latitudes que han observado, investigado o intervenido en aulas escolares. La apertura de las aulas representa una oportunidad para observar lo que está ocurriendo en el espacio donde día a día se juegan los sueños y esperanzas de niños, jóvenes y sus familias, que en todas partes del mundo ven en la educación la puerta a un mejor futuro. Este libro muestra un panorama amplio, con evidencia sistemática, que nos señala con claridad las pistas que debemos seguir para honrar las esperanzas puestas en la educación.

La apertura de las aulas es para los docentes una metáfora que busca significar la esencia de la frase de Sócrates. El filósofo griego consideraba que peor que la muerte era la posibilidad de vivir la vida sin hacerse preguntas fundamentales y sin poder revisar y examinar lo que cotidianamente hacemos. Para un docente, abrir las puertas conlleva la promesa de revisar y mejorar las prácticas profesionales, pero ello incluye también la no siempre positiva experiencia de reconocer falencias y debilidades propias. La investigación sobre procesos autorregulatorios en los seres humanos, nos ha demostrado con fuerza la sabiduría del filósofo griego. A la base de todo mejoramiento sostenido y sostenible de nosotros, se encuentra la disposición a reconocer nuestro estado actual, identificando nuestras

¹ La idea de este libro se origina en el trabajo de un conjunto de investigadores del CEPPE que estudiaron patrones instruccionales e intervenciones basadas en el análisis de dichos patrones. Este trabajo fue apoyado por el proyecto CIE-01, financiado por el Programa de Investigación Asociativa de CONICYT.

cualidades y nuestros defectos. Sin un examen regular y sistemático de nuestra realidad, las posibilidades de avanzar se ven severamente limitadas, pues los seres humanos tendemos a escudarnos con frecuencia en ilusiones positivas que nos hacen creer que lo hacemos bien, bloqueando o negando las posibilidades de mejoramiento (Taylor & Brown, 1988). La vida examinada es entonces un imperativo que debe ser asumida con decisión en el campo educativo. Esto supone acciones en al menos dos niveles: en primer lugar, en la capacidad para obtener y analizar información que identifique nuestras necesidades de desarrollo (por ejemplo, perfeccionando formas de autoevaluación o comprometiendo la observación de otros). Por otra parte, el examen no es útil si no se complementa con procedimientos efectivos para afianzar nuestras fortalezas y compensar nuestras debilidades. En el ámbito de la profesión docente se ha producido un progresivo consenso acerca del valor de procedimientos basados en la colaboración entre pares, como herramientas fundamentales para asegurar que el examen de nuestras prácticas produzca aprendizajes profesionales efectivos y duraderos.

Estos dos ámbitos, la observación de las prácticas en el aula y el mejoramiento de las mismas, representan los focos principales de este libro. En el primero, hemos reunido un conjunto de aportes que analizan dichas prácticas a partir de observaciones sistemáticas o analizando videos de clases en dos contextos. El primero, que se expone en la sección *Dimensiones e interacciones cognitivas en el aula*, reúne capítulos que abordan el análisis de las prácticas de aula en situaciones de aprendizaje donde se apunta a objetivos cognitivos convencionales (como la enseñanza de matemáticas, lenguaje o ciencias). El segundo ámbito, que aparece en la sección *Dimensiones e interacciones socioemocionales*, presenta estudios referidos a situaciones de aula donde se apunta a aprendizajes socioafectivos, con especial énfasis en el clima de la de clases y la distribución equitativa de oportunidades de aprendizaje para niños y niñas.

La última parte del libro, *Propuestas para la formación y el desarrollo profesional docente*, reúne aportes de investigadores que han trabajado con profesores en forma individual o colectiva, promoviendo programas efectivos de mejoramiento de las prácticas.

AGRADECIMIENTOS

Este libro fue gestado y desarrollado en el marco de un conjunto de proyectos de investigación llevados a cabo entre 2008 y 2014 por investigadores del Centro de Estudios de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE). Este centro fue apoyado financieramente por el fondo CIE-01 de CONICYT, al que agradecemos. Especial gratitud transmito a todos mis colegas en esa línea de estudios, quienes no solo han hecho importantes aportes al conocimiento científico en este ámbito, sino que se motivaron a vincular su investigación con el mundo educativo nacional, tanto a través de diversos seminarios realizados en varias ciudades de Chile, así como en este libro. Este equipo incluyó a Carlos Cornejo, Viviana Galdames, Valeska Grau, David Huepe, Sergio Martinic, Lorena Medina, David Preiss y Sandy Taut. Extiendo también nuestros agradecimientos a los varios centenares de profesores que asistieron a los seminarios antes mencionados, quienes con sus comentarios, preguntas y sugerencias enriquecieron nuestra investigación, así como la comprensión de sus implicancias para el sistema escolar.

En el plano institucional agradezco al CEPPE, que nos motivó y apoyó para que la investigación que estábamos realizando no sólo se reflejara en publicaciones académicas, sino que también en otras formas de contribución al mejoramiento de las prácticas educativas. Agradezco asimismo al Centro de Medición MIDE UC, que desde un comienzo comprendió la significación que tenía esta investigación, la que en una medida importante se basaba en análisis de evidencia que MIDE UC había contribuido a generar a través de los programas nacionales de evaluación docente (Docentemás) y Asignación de Excelencia Pedagógica. Un reconocimiento especial también merece el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), el que siempre comprendió la importancia

de favorecer la investigación académica, permitiendo el acceso a la rica base de información que se estaba generando en el marco de los programas nacionales de evaluación recién mencionados.

Finalmente, va mi agradecimiento personal a quienes contribuyeron de manera directa al desarrollo de este texto. Lissette Sepúlveda tuvo un rol muy importante, apoyándome en el período en que me tocó coordinar la línea de investigaciones del CEPPE, lo que incluyó la conformación del primer listado de capítulos del libro. Lissette también aportó su experiencia en la edición de libros, a través de la revisión de estilo de las versiones finales de los capítulos que lo componen. Javiera Mena fue mi asistente en la edición de este texto por varios meses, contribuyendo a la consolidación del conjunto de capítulos que aquí se publican. Catarina Guerrero aportó la importante revisión de aspectos formales, especialmente en lo referido a las convenciones para citar trabajos previos y asegurar que la lista de referencias esté completa y al día.

Confío en que este libro contribuya a divulgar y estimular la muy necesaria investigación educacional acerca de los procesos pedagógicos y psicosociales que ocurren cotidianamente en las aulas escolares. Comprender lo que allí pasa es crítico para promover la revisión de dichos procesos, así como para motivar el mejoramiento de la formación docente. Nuestra mayor aspiración es que los educadores encuentren en este libro orientaciones conceptuales, motivacionales y prácticas para apoyar sus esfuerzos cotidianos por acompañar el aprendizaje de sus estudiantes.

INTRODUCCIÓN

JORGE MANZI

Pontificia Universidad Católica de Chile

MARÍA ROSA GARCÍA

Pontificia Universidad Católica de Chile

Jorge Manzi

Psicólogo y doctor en Psicología de la Universidad de California en Los Ángeles, EEUU. Actualmente es profesor titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile, donde además dirige el Centro de Medición MIDE UC. Sus áreas de especialización incluyen la medición educacional, la psicología social y la psicología política.

Contacto: jmanzi@uc.cl

María Rosa García

Psicóloga y magíster en Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Actualmente es profesora asistente adjunta de la Escuela de Psicología de esta misma universidad, y profesional del Centro de Medición MIDE UC.

Contacto: rosagarcia@uc.cl

DIMENSIONES E INTERACCIONES COGNITIVAS EN EL AULA

El foco central de este libro ha estado puesto en constatar lo que ocurre al interior del aula, entendiendo que ese es el espacio donde se juega el mejoramiento del proceso de enseñanza y aprendizaje, y del que en definitiva depende la sustentabilidad del incremento de la calidad educativa.

La primera sección de este libro, que reúne once capítulos, aborda aspectos conceptuales, metodológicos y empíricos asociados a los procesos educativos en el aula, cuando atendemos a resultados referidos a mejoramientos en aspectos cognitivos (logros en áreas como matemáticas, lenguaje y ciencias).

El primer capítulo de esta sección, de Mercer y Littleton, ofrece un marco conceptual que permite comprender cómo la interacción con adultos y la colaboración entre pares puede brindar importantes oportunidades para el aprendizaje y desarrollo cognitivo de los niños. La creciente toma de conciencia acerca de la importancia de la interacción social para el aprendizaje se ha asociado con la influencia de la obra de Vygotsky (1978, 1981), que enfatiza el contexto social en que ocurre el aprendizaje. Los autores destacan el rol de la interacción social (por ejemplo, los diálogos en aula) como base para el aprendizaje y desarrollo. En esta perspectiva, la educación es mucho más que la manipulación física de objetos y el entrenamiento individual. Buena parte de ella consiste en adquirir nuevas perspectivas, nuevas maneras de representar ideas e interpretar la experiencia, nuevas maneras de formular problemas abstractos y resolverlos. Enfrentados a la responsabilidad de ayudar a avanzar a un gran número de estudiantes, los profesores deben organizar, energizar y mantener una mini-comunidad local de indagación, apoyando a sus estudiantes a desarrollar modos de pensamiento que les permitan embarcarse en

travesías intelectuales que los conduzcan a entender y a ser entendidos en comunidades discursivas más amplias.

De Gregorio y Bruns aportan información muy relevante acerca de las prácticas docentes a partir de un estudio llevado a cabo en siete países de América Latina y el Caribe. Ellas observan un bajo uso del tiempo de clases en actividades académicas (lo que equivale a perder un día de clases por cada semana escolar). También constatan que, a pesar de los avances en la provisión de textos y tecnologías de información, hay un desaprovechamiento de estos recursos en favor del empleo de modalidades tradicionales de enseñanza (apoyándose principalmente en la pizarra). Adicionalmente, una proporción significativa de los estudiantes no se involucra activamente en las actividades del aula, lo que obviamente compromete su aprendizaje. Este estudio nos hace ver lo esencial que resulta en nuestra región asegurar que en las aulas se aproveche adecuadamente el tiempo instruccional y los recursos para promover el aprendizaje de los estudiantes.

Veyrunes y San Martín presentan una revisión de la literatura seguida por resultados de sus investigaciones acerca de la clase dialogada (o *recitation script*), que es considerada un formato clásico de las interacciones en clase. Los investigadores han estudiado la clase dialogada a partir de lo cual proponen tres pistas para transformar las prácticas de aula y potenciar el aprendizaje de los alumnos. Primero, consideran esencial hacer de la clase dialogada un objeto de formación, identificando sus características y sus efectos sobre los aprendizajes de los alumnos. En segundo lugar, se requiere desarrollar dispositivos de formación que potencien la dinámica colectiva de la interacción en el aula, especialmente atendiendo a aspectos como los tipos de pregunta que formulan los profesores, así como a las retroalimentaciones que entregan. Finalmente, el trabajo de los autores advierte la necesidad de atender a la organización espacio-temporal del trabajo en clase. Las interacciones en el aula están influidas por las condiciones materiales en las cuales se desarrollan (mobiliario, herramientas diversas, organización del espacio, etc.), por lo que se debiera asegurar que ese entorno permita modos diversificados de organización (trabajos en grupos, individuales, colectivos) y facilite los intercambios transversales entre alumnos.

Los capítulos de Concha y Howard, así como el de Preiss y otros incluyen una revisión de la evidencia chilena en torno a las prácticas docentes en el aula. El primero de estos capítulos lo hace a partir de la valoración que hace de las interacciones verbales en el aula como un nudo crítico para el mejoramiento de los aprendizajes. Preiss, por su parte, orienta su revisión a partir de una caracterización general de los modelos pedagógicos. La evidencia que revisan, parcialmente común, los lleva a conclusiones convergentes: en las aulas domina una pedagogía externalista, basada en el dominio del docente. La enseñanza es relativamente estructurada, poco flexible, con bajo desafío cognitivo para los estudiantes, y sobrecargada de reiteración de rutinas. La mediación para el aprendizaje es débil, especialmente cuando se analizan las secuencias de interacciones entre docentes y estudiantes (independientemente de quien las inicia). Concha y Howard asumen que el mejoramiento de esta situación requiere un esfuerzo sistemático en la formación y desarrollo profesional docente para revisar y transformar las creencias epistemológicas acerca del aprendizaje de los estudiantes y del rol de los docentes. Preiss y sus colaboradores subrayan el rol del contexto cultural en que ocurre la enseñanza, lo que los lleva a enfatizar la necesidad de promover modelos y prácticas que permitan reconocer y revisar los patrones de enseñanza. Ellos presentan ejemplos desarrollados por el mismo equipo, de dispositivos que contribuyen a tal revisión, incluyendo el desarrollo de una videoteca con buenas prácticas y el diseño de modalidades de colaboración entre pares para analizar las interacciones en el aula (presentadas en el capítulo de Grau y colaboradores).

Treviño y sus colaboradores también abordan empíricamente el trabajo docente en el aula, combinando información proveniente de observaciones de la interacción en la sala de clases, junto con la consideración de la perspectiva de los estudiantes (de 4° grado), mediante dibujos. Su estudio compara estos aspectos en escuelas que habían presentado una trayectoria de mejora en mediciones estandarizadas con otras escuelas que no tenían tal condición. Su investigación muestra que las escuelas con trayectorias exitosas presentan clases altamente estructuradas, centradas en la labor

del profesor (con limitadas oportunidades de los estudiantes para participar, intercambiar ideas, e involucrarse en actividades de indagación o análisis. Dado que estas características no son las que se han postulado como base para promover aprendizajes profundos y significativos de los estudiantes, los autores advierten la necesidad de replantear las actividades de aula de manera que no solo garanticen buenos resultados en mediciones estandarizadas, sino que también promuevan habilidades superiores de pensamiento y modalidades de trabajo que otorguen un papel más relevante a los estudiantes. Estos desafíos naturalmente remiten a la formación docente.

El capítulo de Medina aborda el importante tema de la comprensión lectora y su estrecho vínculo con las prácticas de oralidad en el aula. El capítulo parte de un diagnóstico compartido con otros capítulos de este libro, en torno al rol dominante que ocupa el docente en las interacciones de aula, y la escasa participación de los estudiantes, que restringe las interacciones orales y define un espacio limitado para el desarrollo de la comprensión y autonomía de los estudiantes. Medina argumenta con fuerza el rol central que debiera ocupar un entorno enriquecido de diálogo, donde los profesores promuevan el habla y el diálogo entre estudiantes, y modelen el uso adecuado de los recursos discursivos para apoyar o andamiar el desarrollo de los conocimientos del idioma en los estudiantes. Su capítulo incluye una sección con propuestas acerca de un conjunto de aspectos que los docentes debieran tener presentes para integrar dinámicamente la dimensión dialógica en el aula.

Dos capítulos ilustran aspectos relevantes de la enseñanza de las ciencias. Larraín y Freire se centran en el rol de la argumentación oral y su efecto en el aprendizaje de los estudiantes. Refieren a un estudio realizado con estudiantes del segundo ciclo básico de la educación pública en Chile, el cual revela importantes falencias en cuanto al uso de la argumentación, que llevan a plantear una serie de recomendaciones para mejorar la enseñanza de este importante sector del currículo. Entre otros aspectos, se plantea la necesidad de fundar la enseñanza de las ciencias no solo en la experimentación, sino también en el discurso. Esto supone que se promueva un involucramiento más activo de los estudiantes en la discusión, lo que a su vez supone un

replanteamiento de las actividades de enseñanza, para que garanticen espacios donde los estudiantes puedan argumentar y debatir. Todo lo anterior requiere, por cierto, una mejor preparación de los docentes, desde su formación inicial, para diseñar, conducir y aprovechar las situaciones argumentativas.

Meneses, Ruiz y Montenegro aportan evidencia complementaria, analizando los procesos cognitivos asociados a actividades pedagógicas de diverso tipo en la enseñanza de las ciencias. Su estudio compara dos actividades, mostrando que ellas se asocian a diversas dinámicas de interacción entre estudiantes y docentes, así como a la activación de diferentes procesos cognitivos (aun cuando se observaron muy pocos de los procesos incluidos en las pautas de codificación). Este estudio demuestra que aunque existen patrones de enseñanza relativamente estables (como lo demuestran varios capítulos de este libro), hay importantes variaciones que deben ser reconocidas por los docentes y potenciadas en su planificación de la enseñanza.

Martinic y Villalta centran su atención en el uso del tiempo en la sala de clases, para lo cual analizan clases de una muestra de ocho establecimientos educativos. Constatan que el profesor lidera el proceso de aula, ocupando la mayor parte del tiempo (51,8 %). El docente suele dirigir su habla a la clase como un todo, dedicándose a exponer materias o explicar procedimientos. En los momentos en que se observan interacciones, estas se asocian predominantemente a preguntas de carácter contextual o de baja complejidad cognitiva. Adicionalmente, su estudio sugiere que establecimientos con mayor antigüedad en la Jornada Escolar Completa constatan algunas diferencias con respecto a escuelas con menor trayectoria en dicho programa. Por ejemplo, hay mayor presencia de actividades de normalización, revisión de tareas o trabajo individual. Estas diferencias sugieren que los cambios en la disponibilidad de tiempo para los docentes pueden reflejarse en las actividades que promueven en el aula. Sería importante aprovechar la oportunidad que brindará la gradual reducción del tiempo en el aula de los docentes, para que se puedan promover acciones destinadas a revisar de manera sistemática las prácticas pedagógicas, para potenciar los aprendizajes de los estudiantes.

El capítulo de Villalta, Guzmán y Nussbaum aporta una perspectiva muy relevante para la discusión del mejoramiento de las prácticas en el aula: el rol de las tecnologías computacionales en procesos pedagógicos. Su aporte se basa en una importante revisión de la literatura científica en el tema, focalizada en la enseñanza de las matemáticas, específicamente de la multiplicación. La base de la investigación está configurada por el análisis de artículos científicos que proponen y describen el uso de tecnologías computacionales, comparando procesos pedagógicos con y sin tecnología. La revisión reafirma que el uso del computador en la sala de clases no reemplaza la acción docente, sino que la complementa, enriqueciendo las posibilidades de interactividad en el trabajo de aula. En efecto, el uso de soportes computacionales agrega elementos como: mayor interactividad en la relación comunicativa del aula, ampliando los canales de comunicación –visual y verbal–. Las tecnologías también enriquecen los entornos de aprendizaje y aportan posibilidades de retroalimentación inmediata, tanto a la acción del profesor como a las actividades de aprendizaje de los estudiantes. Evidentemente todas estas posibilidades suponen una adecuada formación inicial y en servicio de los docentes, que les permita apropiarse profesionalmente de las crecientes oportunidades que brindan las tecnologías para el aula.

DIMENSIONES E INTERACCIONES SOCIOEMOCIONALES EN EL AULA

Esta segunda sección del libro, que contiene cinco capítulos, se aboca a la dimensión social y emocional que impacta la labor educativa. En particular, se analizan las prácticas docentes que aportan a desarrollar el aprendizaje socioemocional de los estudiantes, y que mejoran la convivencia escolar. Sumado a lo anterior, se discute acerca del rol de género, y los estereotipos de género y prejuicio implícito en las aulas chilenas, y el impacto de la apariencia (ser “blanco” o “moreno”) en las expectativas educativas y las calificaciones escolares. De esta forma, se recogen aspectos relevantes de la dimensión social y emocional, que cada vez más se consideran sustantivos de abordar en las aulas, de forma de potenciar el desarrollo y aprendizaje integral de los estudiantes.

a. Dimensión socioemocional

En la actualidad no hay duda de que la dimensión socioemocional del desarrollo de niños y adolescentes es de gran relevancia, y cada vez más se constituye en una prioridad en el sistema educativo. Sin embargo, tal como plantean Berger, Álamos y Milicic en su capítulo, todavía hay poca claridad respecto de qué implica esta dimensión, cómo se la entiende y finalmente, lo que es más relevante, de qué forma se puede abordar para desarrollarla en los niños y niñas. Los autores realizan un aporte importante en esta línea, describiendo 10 competencias socioemocionales que operacionalizan este ámbito. Asimismo, analizan el rol de los profesores en el aprendizaje socioemocional de sus estudiantes, considerando la perspectiva del apego escolar, la construcción de narrativas personales y el clima social escolar, reuniendo desarrollos conceptuales recientes que permiten realizar una integración teórica de utilidad.

El desarrollo de habilidades socioemocionales no se relaciona exclusivamente con vínculos interpersonales entre el profesor y sus estudiantes, sino que también se ve afectado por el contexto más amplio en el cual se desenvuelven dichas habilidades. Así, las experiencias emocionales están determinadas en gran medida por el clima social que los rodea, el que considera la percepción que los miembros de la comunidad educativa tienen de los distintos ambientes en los cuales desarrollan sus actividades habituales en el colegio.

López analiza el complejo fenómeno de la convivencia escolar y de la violencia escolar tomando en consideración la interrelación entre los distintos niveles participantes que operan en estas. Así, tomando el modelo ecológico de Bronfenbrenner (1989), estos fenómenos se entienden insertos dentro de dinámicas relacionales de la escuela, que están conectadas con el clima de los espacios de aprendizaje y convivencia, así como con aspectos del entorno y de políticas del establecimiento educacional. En este contexto, la autora aporta con evidencia de sus estudios en que identifica y busca comprender los contextos que generan prácticas docentes asociadas al bienestar de los estudiantes y, por contrapartida, aquellas asociadas al malestar de los mismos, tomando en consideración las variables macro, o a

nivel del ambiente o clima escolar, y las variables micro, asociadas al clima de aula. Resulta de relevancia mencionar uno de sus hallazgos, relacionado a que el clima escolar se enfrenta de mejor manera a través de fuertes medidas preventivas –por ejemplo, estableciendo normas y reglas del aula– como también a través de consecuencias educacionales (formativas) para cuando el comportamiento sea inapropiado y, por el contrario, resulta insuficiente y con frecuencia contraproducente, focalizarse en esfuerzos que limiten o eliminen el comportamiento interpersonal negativo entre estudiantes.

De esta forma, estos capítulos permiten comprender que mejorar el clima escolar para estudiantes y profesores es responsabilidad de todos quienes trabajan en el colegio. A pesar de que el foco es frecuentemente cambiar el comportamiento de los estudiantes, los climas escolares representan sistemas sociales y el comportamiento de todos los participantes afecta la manera como los estudiantes y los profesores viven la experiencia de estar en su centro educativo.

b. Dimensión social asociada al género y raza

La dimensión social se manifiesta con fuerza en el aula a partir de diferenciaciones sociodemográficas (como sexo, origen socioeconómico o étnico), que tradicionalmente se han asociado a diferencias en el logro escolar. Estas diferenciaciones se originan fuera de la escuela, pero afectan procesos del aula especialmente por las expectativas que tienen aparejadas, las que, a su vez, inciden en la interacción que se establece entre docentes y estudiantes, o entre estudiantes. El ya clásico estudio de Rosenthal y Jacobson (1968) acerca del rol de las expectativas docentes, y su capacidad para generar profecías autocumplidas en los logros de los estudiantes, abrió un amplio campo para el estudio de procesos psicosociales en el aula. Este libro incluye tres capítulos que presentan importante evidencia acerca de las expectativas diferenciales que profesores y estudiantes tienen a partir del sexo, clase social o tono de la piel de los estudiantes.

Espinoza y Taut reportan, específicamente en el área de matemáticas, cómo las expectativas y creencias diferenciadas según género de los docentes, sus distintas formas de interactuar con niños

y niñas, así como la percepción de parte de éstos de dichas diferencias, impactan la formación de identidad y de los roles de género de los estudiantes. Específicamente, las autoras muestran que la escuela tiende a reproducir identidades y roles de género tradicionales, a través de los cuales se asocian las matemáticas con un dominio simbólicamente masculino.

Relacionado con lo anterior, Huepe, Salas y Manzi estudian los prejuicios y estereotipos de género que muestran niños y niñas tanto hacia matemáticas como hacia lenguaje. Sus hallazgos revelan que especialmente cuando se miden estereotipos implícitos, los estudiantes asocian la matemática con niños y el lenguaje con niñas. Más aún, este sesgo aparece de manera más acentuada en las niñas que en los niños. Interesantemente, estas asociaciones implícitas no fueron concordantes con las actitudes explícitas, donde niños y niñas (especialmente las últimas), tendían a considerar que su respectivo sexo estaba mejor preparado para matemáticas y lenguaje.

Por su parte, Meuss, González y Manzi estudian el fenómeno del sesgo ante el tono de la piel en el contexto educacional chileno. Los resultados de los estudios presentados muestran que efectivamente existen estereotipos asociados al color de la piel en el ámbito educacional. Los participantes revelaron que tenían expectativas educacionales más bajas para los alumnos “morenos” que para los “blancos”, incluso cuando se controlaba el efecto asociado al nivel socioeconómico. Una serie de experimentos confirmaron que estos estereotipos son muy robustos y que se activan ante diferentes tipos de alumnos.

Los hallazgos de los estudios abordados en esta dimensión social y emocional resultan muy reveladores a la hora de considerar acciones y propuestas para el aula de clases, especialmente frente a estrategias pedagógicas a seguir en la enseñanza. En esta línea, se abre la pregunta sobre cómo estamos formando a los/as futuros educadores para comprender y manejar aulas diversas en las dimensiones sociales y emocionales. Es evidente la necesidad de incluir en los planes de formación docente, inicial y continua, tanto conocimientos como un trabajo personal sobre lo socioemocional, de forma que los profesores puedan sintonizarse con sus estudiantes, siendo sensibles y responsivos

frente a sus necesidades y estados emocionales. Asimismo, otro desafío al formar profesores es desarrollar la capacidad de reconocer y valorar las fortalezas y virtudes de los estudiantes, y reconocer el potencial de desarrollo de cada uno. Así también se requiere formar a los docentes para que puedan favorecer y promover entre sus estudiantes estrategias pacíficas de resolución de conflictos, acompañarles en la elaboración de situaciones de crisis así como situaciones de logro y éxito, y generar las condiciones para que progresivamente puedan ser autónomos y autorregularse. Por otra parte, respecto a las creencias del alumno acerca de sus propias capacidades, los profesores tienen un rol crucial, y pueden ayudarles a recuperar la confianza en sus propias capacidades.

A nivel colectivo, es importante que los profesores tengan una actitud de apertura a la diversidad, de aceptación, y que sean explícitos en rechazar toda forma de discriminación, prejuicio y violencia. Tal como plantean Meeus et al., para esto último es indispensable preparar profesores conscientes de los estereotipos en la enseñanza y de las consecuencias de estos sobre factores sociales, para que tengan habilidades para lidiar con la diversidad en la sala de clases, para poder evitar procesos de discriminación. Esto implica estar conscientes de sus propios estereotipos, expectativas y prejuicios implícitos con los cuales se inicia la carrera docente, y también de aquellos que exhiben sus alumnos, para así estar atentos a posibles procesos de discriminación al interior de la sala de clases.

En la misma línea, para favorecer la construcción de una identidad de género más flexible, los docentes requieren, en primer lugar, estar conscientes de los estereotipos de género imperantes en la sociedad, así como de los que ellos mismos poseen, para luego cuestionarlos junto a sus estudiantes (Alvarado, 2010; Evans, 1998; SERNAM, 2009).

Ahora bien, a este respecto es importante aludir a las orientaciones asociadas a la política pública vinculada a la convivencia escolar, mediante la cual el Ministerio de Educación ha puesto a disposición documentos orientadores para promover una escuela inclusiva, que abordan algunos de los aspectos mencionados. En especial destacan los documentos “Discriminación en el contexto escolar”, “Gestión

de la Buena Convivencia” y “Orientaciones sobre ley de violencia escolar” (Ministerio de Educación, 2013a, 2013b, 2013c), en que se recogen conceptos centrales asociados a los estereotipos, prejuicios, discriminación arbitraria, convivencia y violencia escolar, junto a formas de abordar estos aspectos en el espacio escolar para favorecer una escuela inclusiva, que potencie un clima escolar favorecedor del desarrollo y aprendizaje de los niños y niñas de nuestro país.

PROPUESTAS PARA LA FORMACIÓN Y EL DESARROLLO PROFESIONAL DOCENTE

Esta sección del libro aborda los capítulos 17 al 20, en que se discuten propuestas para formar a los profesores y para su desarrollo profesional desde perspectivas que reconocen la importancia sustantiva de la promoción de acciones colectivas para reflexionar sobre las propias prácticas y promover una educación de calidad. En su conjunto, los capítulos agrupados en esta sección sostienen la necesidad de consolidar equipos docentes que colaboren en la reflexión sobre la práctica que comparten, y que sean capaces de analizar y cuestionar las concepciones que sustentan sus prácticas, para promover procesos de transformación. Sin duda esto es un desafío no menor en un contexto como el de nuestro país, en que aun siendo el contexto escolar un espacio colectivo en que confluyen actores diversos (directivos, profesores, estudiantes, apoderados y otros profesionales de la educación), no necesariamente se producen interacciones colaborativas entre pares y directivos. Es frecuente que los profesores intervengan a solas en sus salas de clase, y cuando la colaboración se da, usualmente ocurre fuera del aula, por lo que consolidar dispositivos de desarrollo profesional docente desde perspectivas colaborativas es un reto pendiente.

Pozo, Loo y Martín, discuten ampliamente en relación al cambio de las concepciones y prácticas docentes a partir de una reflexión experiencial sobre la propia práctica, que haga posible una explicitación progresiva de los supuestos de las teorías implícitas que cada docente tiene. Se discuten los resultados respecto a la importancia de la reflexión colectiva y el liderazgo en los propios

centros escolares, para promover procesos de transformación de estas concepciones, junto a las condiciones que se requieren para lograr estos procesos en los centros escolares y finalmente, en los docentes y sus prácticas en aula.

El fortalecimiento de las oportunidades de aprendizaje que los practicantes tienen en los establecimientos escolares está en el centro de propuestas desarrolladas en diversos países para mejorar la calidad de los profesores y la pertinencia de la formación inicial docente (FID) a las necesidades del sistema escolar. En esta línea, el capítulo de Montecinos aporta al describir tres tareas claves para la formación práctica en la FID: a) modificar las preconcepciones acerca de la enseñanza y del aprendizaje a través de las cuales los profesores en formación comprenden sus experiencias formativas; b) aprender a traducir el saber teórico en un saber práctico contextualizado y c) aprender a pensar sistemáticamente acerca de las complejidades involucradas en satisfacer las necesidades de aprendizaje de un grupo heterogéneo de estudiantes en el contexto de las políticas locales y nacionales que regulan el trabajo docente.

Ahora bien, el desarrollo profesional docente debe considerar la brecha entre teoría y práctica, que se evidencia desde las instancias de formación en universidades y la experiencia docente en las escuelas, la que es referida hace ya varios años como un problema en el corazón de la formación inicial y continua de profesores. Tomando esto en consideración, Grau, Calcagni y Preiss proponen un modelo de perfeccionamiento docente que se funda en cuatro ideas fundamentales: 1) el desarrollo de alianzas universidad-escuela; 2) el desarrollo de comunidades de práctica en el lugar de trabajo; 3) la reflexión acerca de la práctica y en la práctica; y 4) el uso de videos de clase como insumo para el diálogo y la reflexión. En los estudios realizados por estos investigadores, los profesores lograron abrir las puertas de sus salas de clases para reflexionar sobre su práctica con profesionales e investigadores de la universidad, y pensar colectivamente estrategias de mejora, siendo agentes activos de su propio proceso de perfeccionamiento. Además, el programa consideró los contextos locales en cuanto a la realidad de las escuelas y los estudiantes que atendían, de manera que no se trató de transferir

fórmulas prediseñadas, sino que por el contrario, los profesores tuvieron que analizar y buscar soluciones a temas de docencia que correspondían a su experiencia cotidiana en sus salas de clases.

Un contexto similar al anterior es el descrito por Rojas-Drummond, Márquez, Pedraza, Ríos, Vélez y Hernández. En su capítulo describen en profundidad un programa de innovación educativa denominado Aprendiendo Juntos (AJ), que se ha implementado en escuelas primarias públicas de México. AJ busca crear comunidades de aprendizaje en escuelas primarias con el fin de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como el desarrollo socioemocional, cognitivo y psicolingüístico de los niños de manera integral. Los autores describen las estrategias de intervención del programa en los planos comunitario, interpersonal e individual, junto a recomendaciones para implementar el programa de innovación educativa AJ mediante la Propuesta de Acompañamiento Docente, aportando herramientas concretas para impulsar mejoras en las prácticas de aula de las escuelas.

Este libro ha buscado aportar evidencias, modelos y orientaciones para un objetivo que es crucial en las reformas educativas en la mayor parte de los países del mundo: el fortalecimiento del rol y capacidades docentes para promover el aprendizaje de niños, niñas y jóvenes. Los estudios que son revisados en varios capítulos de este libro demuestran que las prácticas docentes en el aula están por debajo de las expectativas o de lo que se considera un consenso profesional acerca de buenas prácticas, especialmente cuando estas son juzgadas según su capacidad para motivar y encauzar el aprendizaje en ámbitos cognitivos y socioafectivos. Como consecuencia de esta observación, la mayor parte de los autores apuntan a la necesidad de revisar dos ámbitos centrales: la formación docente y la colaboración profesional entre profesores. En el primer ámbito, las entidades formativas, tanto las que preparan a futuros docentes como las que apoyan su desarrollo profesional una vez titulados, deben reconocer con precisión los conocimientos (disciplinares y pedagógicos) así como las habilidades, competencias y actitudes que se requiere promover en los docentes. Los marcos de estándares que se han desarrollado durante la última década (por ejemplo, el Marco para la Buena Enseñanza y los

Estándares de Formación Inicial que se han elaborado en Chile) representan una base muy relevante, que en combinación con la evidencia presentada en este libro, así como los resultados persistentes de las evaluaciones de desempeño profesional docente, debieran permitir replantear muchos aspectos de la formación. Por su parte, la positiva evidencia que este libro y otros estudios revelan acerca del valor de dispositivos de colaboración profesional en las escuelas, muestran que cuando directivos y docentes se organizan para abrir las puertas de las aulas, promoviendo el análisis y revisión sistemática de las prácticas profesionales, se producen avances muy relevantes, que hacen de las escuelas espacios donde confluyen el aprendizaje de los estudiantes con el de los docentes.

Los editores y autores de este libro estamos convencidos de que, en la medida que las políticas educativas de nuestra región reconozcan la importancia de abrir y mejorar las prácticas docentes en las aulas, avanzaremos sostenidamente hacia las metas de calidad y justicia en las oportunidades educativas que los ciudadanos de nuestro continente demandan cada vez con más fuerza.

REFERENCIAS

- Alvarado, B. (2010). *Dinámicas de género en el aula: Pautas para la inclusión en el ámbito educativo*. Arequipa, Perú: El Taller Asociación de Promoción y Desarrollo.
- Bronfenbrenner, U. (1989). Ecological systems theory. *Annals of Child Development*, 6, 187-249.
- Chile, Servicio Nacional de la Mujer. (2009). *Análisis de género en el aula* (Documento de Trabajo N° 117). Santiago, Chile: Departamento de Estudios y Capacitación. Recuperado de http://estudios.sernam.cl/documentos/?eMTE0NDczNw==An%C3%A1lisis_de_Genero_en_el_Aula_
- Evans, K. S. (1998). Combating gender disparity in education: Guidelines for early childhood educators. *Early Childhood Education Journal*, 26, 83-87. doi:10.1023/A:1022999128728
- Ministerio de Educación. (2013a). *Discriminación en el contexto escolar. Orientaciones para promover una escuela inclusiva*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación. (2013b). *Gestión de la buena convivencia. Orientaciones para el encargado de convivencia escolar y equipos de liderazgo*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2013c). *Orientaciones sobre ley de violencia escolar*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación.
- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The Urban Review*, 3, 16-20. doi: 10.1007/BF02322211
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, L. S. (1981). The genesis of higher mental functions. En J. V. Wertsch (Ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology*. Armonk, Nueva York: Sharpe.