

Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores

Nolfa Ibáñez-Salgado

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.
E-mail: nolfa.ibanez@umce.cl

Resumen

El artículo presenta una nueva dimensión evaluativa: la evaluación del contexto interaccional en el aula desde la percepción de los actores. Esta evaluación permite al profesor recoger evidencias para mejorar la situación de aprendizaje en cada curso, a partir del conocimiento de las emociones que surgen en sus estudiantes en el transcurso de las clases.

Se indagaron estudiantes de todos los niveles educacionales, quienes contextualizaron el surgimiento de sus emociones favorables y desfavorables para el aprendizaje en la interacción cotidiana en el aula escolar y universitaria.

Se destaca el rol de las emociones en la construcción de los aprendizajes, asumiendo la concepción de emociones de Humberto Maturana, así como la necesidad de contribuir con este trabajo a una conceptualización compartida del saber pedagógico en la formación docente inicial y continua.

Palabras clave

Evaluación educacional, contexto interaccional, aprendizaje, emociones, saber pedagógico, enseñanza y formación, enseñanza centrada en el rendimiento (Fuente: Tesouro de la Unesco).

Recepción: 2011-07-11 | Aceptación: 2011-11-03

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo

Ibáñez-Salgado, N. (2011) Aprendizaje-enseñanza: mejora a partir de la interacción de los actores. *Educ. Educ.* Vol. 14, No. 3, 457-474.

Teaching-Learning: Improvement Based on Interaction by Those Involved

Abstract

The article presents a new evaluative dimension by assessing the context of classroom interaction from the perspective of those involved. An assessment of this type enables the teacher to gather evidence to improve the learning situation in each course, based on an awareness of the emotions that arise in students during class.

Students at all educational levels were surveyed. They contextualized the emergence of their favorable and unfavorable emotions for learning in everyday classroom interaction at school and the university.

The study highlights the role of emotions in the construction of learning, taking into account Humberto Maturana's view of emotions, as well as the need for this research to contribute to a shared conceptualization of pedagogical know-how in initial and continuous training for teachers.

Keywords

Educational assessment, interactional context, learning, emotions, pedagogical know-how, education and training, performance-focused education (Source: Unesco Thesaurus)

Ensino-aprendizagem: melhora a partir da interação dos atores

Resumo

O artigo apresenta uma nova dimensão avaliativa: a avaliação do contexto interacional na sala de aula sob a percepção dos atores. Essa avaliação permite ao professor coletar evidências para melhorar a situação de aprendizagem em cada curso, a partir do conhecimento das emoções que surgem em seus estudantes no transcurso das aulas.

Indagaram-se estudantes de todos os níveis educacionais, os quais contextualizaram o surgimento de suas emoções favoráveis e desfavoráveis para a aprendizagem na interação cotidiana na sala de aula escolar e universitária.

Destaca-se o rol das emoções na construção das aprendizagens, assumindo a concepção de emoções de Humberto Maturana, assim como a necessidade de contribuir, com este trabalho, para uma conceptualização compartilhada do saber pedagógico na formação docente inicial e contínua.

Palavras-chave

Avaliação educacional, contexto interacional, aprendizagem, emoções, saber pedagógico, ensino e formação, ensino centrado no rendimento. (Fonte: Tesouro da Unesco)

Introducción

El artículo forma parte de una línea de investigación que cuenta con cuatro proyectos terminados¹, cuyo propósito es relevar una nueva dimensión de la evaluación educativa: *la evaluación del contexto interaccional* en el que ocurren o se espera que ocurran los aprendizajes, desde la percepción de los actores. Esta dimensión evaluativa es un nuevo recurso para mejorar el contexto interaccional en el que se implementa el currículo, lo que contribuiría al logro del objetivo principal de todo profesor: que sus alumnos aprendan aquello que él o ella se propone enseñar y, consecuentemente, aportaría a la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de todos los niveles. El foco de esta evaluación lo constituye el proceso de conocimiento y análisis, por parte del docente, de la percepción que tienen sus estudiantes sobre las emociones que en ellos surgen en la interacción en el aula, por lo que sus resultados se particularizan en cada grupo-curso y en cada asignatura.

Esta nueva dimensión evaluativa constituye una innovación que permite recoger información relevante sobre aspectos que son previos y determinantes para las acciones de estudiantes y profesores, más allá de los contenidos y mucho más ligada a los objetivos transversales que deben permear el currículo. Al evaluar el contexto interaccional de un grupo-curso desde la percepción de los estudiantes, el profesor puede obtener valiosa información sobre aspectos facilitadores y obstaculizadores del aprendizaje de sus alumnos, identificando las situaciones en las cuales ellos perciben con mayor frecuencia el surgimiento de emociones favorables o desfavorables, lo que permite establecer fortalezas y debilidades del estilo de interacción que se propicia en un aula determinada. De este modo, lo que es o no significativo en la interacción es evaluado por los propios estudiantes y posibilita una mirada a la contextualización que ellos hacen de sus emociones, en situaciones determinadas que ellos mismos describen, lo que permitiría al docente resituar su práctica pedagógica con nuevos elementos

de juicio, para tomar decisiones tanto respecto a la transformación de aquellos aspectos que ese grupo de estudiantes percibe como negativos para el proceso de aprendizaje, como para fortalecer aquellos que se consideran positivos.

Adicionalmente, esperamos que nuestros estudios contribuyan a la comprensión y difusión del “saber pedagógico” puesto en práctica por los docentes como consecuencia de la evaluación de sus respectivos contextos de interacción, ya que la conceptualización de lo que entendemos por saber pedagógico está demandando evidencias que permitan construir consensos sobre las distintas dimensiones que este saber implica y que constituyen parte central de la especificidad del ‘ser profesor’.

En el presente trabajo se da cuenta de la concepción de saber pedagógico que adoptamos y de los principales referentes teórico-conceptuales en los que se basa la línea de investigación, entregando una visión general de sus aspectos metodológicos e informando de los principales resultados del último proyecto terminado.

El saber pedagógico

Entendemos que el propósito del quehacer profesional docente es que los estudiantes aprendan aquello que se determina como objetivos de aprendizaje y asumimos, como un supuesto básico, que cada profesor hace lo que estima más adecuado para lograr dichos objetivos. En lo sustantivo, la práctica pedagógica constituiría el producto de la formación impartida en las facultades y escuelas de educación y de las políticas de formación continua, las que debieran preparar a los profesores para la resignificación y reconstrucción de los saberes docentes en el desempeño profesional según los distintos contextos, así como para la actualización permanente de las respectivas disciplinas y sus didácticas. Sin embargo, la investigación muestra que tanto en la práctica como en los saberes docentes predomina la racionalidad téc-

¹ Entre el 2000 y el 2010, la línea cuenta con cuatro proyectos terminados, auspiciados por la Dirección de Investigación de la UMCE. La investigadora responsable es la autora, y las coinvestigadoras son las profesoras Florencia Barrientos W., Teresa Delgado A. y Gladys Geisse G.

nica instrumental, y parece existir poca coherencia entre el saber teórico que incluyen las mallas curriculares de las carreras de Pedagogía y los modos en que se orientan las acciones de enseñanza en el aula. Lo anterior es válido también para los formadores, muchos de los cuales seguirían preparando a los futuros maestros en un modelo de transmisión de la docencia como discurso que se funda en una epistemología de la racionalidad técnica y que concibe a los que enseñan como expertos proveedores de un plan de estudios prescrito, sin dar importancia suficiente al aprendizaje a partir de la experiencia o a través de esta (Kane, 2002; Schön, 1983, 1995). La falta de conceptualización compartida del saber pedagógico en la formación docente es un problema que incide en su calidad, dificultando tanto la superación de la poca articulación entre la formación pedagógica y la de otras disciplinas, como la priorización en las competencias específicas de la profesión docente.

La discusión actual sobre lo que entendemos por saber pedagógico hace necesario ampliar nuestra comprensión sobre lo que implica este saber en el ejercicio de la docencia, en distintos contextos de desempeño, y de los modos en que este saber integra las recomendaciones del discurso educativo aceptado en la teoría. Como plantea el Informe de la Comisión Nacional sobre Formación Inicial Docente (Chile, Mineduc, 2005), es preciso articular un corpus de conocimientos que funcione como elemento vinculante entre los saberes prácticos y los teóricos que orientan el accionar de los profesores, el que no puede concebirse alejado de la práctica profesional concreta. El término 'saber pedagógico' ha sido acuñado para denominar estos conocimientos, entendidos como elementos relacionales, procesuales, situados y dinámicos, que representan los fundamentos para la acción pedagógica que se realiza en la institución educativa, con la intencionalidad que la sociedad le otorga en cada época (Ibáñez et al., 2008:17). Entendemos por saber pedagógico *un corpus de conocimientos provenientes de distintas disciplinas, articulado por la comprensión de la relación dialógica entre teoría y práctica*, asumiendo que el saber sobre cómo ocurre el aprendizaje constituye el punto central de ese corpus, en el cual destaca el rol de las emociones. Para la comprensión de los procesos in-

volucrados en la construcción y reconstrucción del saber pedagógico, partimos de la base de que existe una diversidad en las concepciones de saber que tiene cada profesor, y que la teoría y la práctica son instancias, al mismo tiempo, de construcción y legitimación de esa concepción, en estrecha vinculación con los contextos de desempeño profesional. El saber pedagógico es sistémico y *situado*, por lo mismo, más que sus partes e incomprensible a la mirada lineal; la responsabilidad social de la profesión docente, dada por su implicancia en el desarrollo humano, hace urgente tener una conceptualización compartida de este saber que constituye la especificidad del 'ser profesor' y que es una realidad de cada docente como generador de conocimientos, que no ha sido estudiada de manera sistemática en los distintos contextos, a pesar de sus implicancias en las políticas públicas en educación y en los programas de formación docente (Díaz, 2005; Ibáñez, 2007; Mercado, 2002; Nervi, 2006; Nervi y Nervi, 2007).

La evaluación del contexto interaccional del aula constituye también un aporte a la ampliación de nuestra comprensión del saber pedagógico, por cuanto se supone su movilización y/o recreación ante aspectos particulares develados en los resultados del proceso evaluativo, especialmente en lo referente al estilo de relación que se propicia en cada grupo-curso, a los modos de implementación del currículo y a cómo se acoge, o no, la diversidad del estudiantado.

Sabemos que el cambio que posibilita mejorar los procesos de aprendizaje-enseñanza, sin desconocer las condiciones administrativas, económicas y tecnológicas que son necesarias, depende, en primer lugar, de la disposición favorable al cambio de quienes tienen a su cargo la práctica pedagógica; por eso, este proceso evaluativo debe ser conducido por los propios docentes de aula, en cada uno de sus cursos, siendo ellos quienes determinan las

modificaciones que les parecen pertinentes, poniendo en acto su saber pedagógico para mejorar las situaciones de aprendizaje, en cada caso.

Consideraciones teórico-conceptuales

La importancia de la educación, no solo para el desarrollo social y económico de los países sino, principalmente, para el desarrollo humano de los niños que conformarán sus ciudadanía en el futuro próximo, parece ser hoy comprendida a cabalidad por nuestras sociedades. Sin duda esto es positivo, pero también trae aparejadas múltiples demandas, las cuales tienen como foco principal la escuela y el ejercicio profesional docente. Los profesores se verán enfrentados a la urgencia de diversificar sus estrategias pedagógicas para propiciar aprendizajes significativos y favorecer la atención a la diversidad, para lo cual deberían considerar las distintas historias, situaciones, capacidades y expectativas que tienen los estudiantes, además de su disposición emocional ante las situaciones de aprendizajes (Díaz y Druker, 2007; Ibáñez, 1996; Machado, 2002; OCDE, 2010; Villarroel, 2005). En Chile, y sin desconocer los avances existentes, la reforma educativa no ha logrado aún resultados proporcionales a los esfuerzos desplegados y recursos invertidos para mejorar la calidad de la educación; se ha promovido un cambio en las formas de trabajo escolar, pero este ha sido limitado. Los resultados de investigación muestran que los estilos tradicionales de enseñanza en las escuelas y liceos tienden a conservarse, siendo poco permeables a cambios reales; “la reforma educativa con todos sus esfuerzos, soportes tecnológicos y de perfeccionamiento y conducción, todavía no logra posicionar el constructivismo y la práctica metacognitiva en el proceso educativo y relacional entre docentes y estudiantes” (Geeregat, 2007: 24). En el mismo sentido, como señala Bellei, “no es claro que el conjunto de la pedagogía haya sido transformada en términos de ser más efectiva y adecuada, no sólo a las motivaciones de los estudiantes, sino también a la naturaleza más compleja de los aprendizajes que se espera de ellos” (2005: 202).

Aun cuando el anclaje del discurso educativo se ha trasladado a la perspectiva constructivista, sabemos que aún tiene presencia importante en el aula un es-

tilo de interacción autoritario e instruccional: el profesor determina quién dice o hace algo, y también “cómo se hace” y el tiempo para realizarlo, predominando el tipo de preguntas cerradas que consideran una respuesta única. Los estudiantes tienen poco espacio para participar en forma espontánea y resolver problemas creativamente; en las aulas de todos los niveles, desde párvulos hasta educación superior, parece seguir primando un estilo de enseñanza tradicional y frontal, similar al que los profesionales docentes aprendieron siendo alumnos, conservando en las prácticas pedagógicas la lógica de la reacción y la reproducción (Araya, 2007; Edwards et al., 1995; González y León, 2009; Ibáñez, 2002, 2005; Ibáñez et al., 2008; Latorre, 2002; Schiefelbein, 1992), lo que parece ser similar al otro lado del mundo, como señala el interesante estudio de Mlangi y Obelagu sobre la interacción en aulas de escuelas de Tanzania (2002). Esta clase de interacción establece diferencias jerárquicas entre los propios estudiantes: es mejor alumno quien tiene más respuestas o ejecuciones del tipo que el profesor espera, y es peor alumno quien tiene menos. Como en toda relación basada en la autoridad, quien ostenta menor jerarquía tiende a subordinar su comportamiento a aquellas características que cree propias del profesor, opacando sus propias capacidades, habilidades y deseos. Los estudiantes a menudo, si no siempre, se comportan de distinta manera según como perciben las características personales de quien conduce la clase. Esta dinámica interaccional tiene como consecuencia, entre otras, que la dimensión ‘alumno’ sea sobredimensionada, en desmedro de la dimensión ‘persona’ (Ibáñez, 2001), lo que se refleja también en el hecho de que la evaluación de los aprendizajes escolares considere casi exclusivamente los productos, ignorando el desarrollo de los procesos. Como sostiene Giroux (1985), la práctica pedagógica también representa una experiencia política

particular, en un ámbito donde se entrecruzan conocimiento, discurso y poder, por lo que concordamos con este autor en la necesidad de problematizar el cómo se producen y legitiman, o no, las experiencias humanas en la dinámica cotidiana en el aula.

La evaluación educacional, en sus distintas dimensiones, es consustancial al hecho educativo en su conjunto; el nuevo enfoque curricular y metodológico propiciado por la reforma educacional chilena implica abordar el tema de la evaluación como un proceso que requiere ser reconceptualizado, con el fin de modificar sus procedimientos, métodos y técnicas (Ibáñez, 2001). En este contexto, se hace particularmente complejo el hacer concordante el proceso evaluativo que llevan a cabo la mayoría de los docentes con los principios teóricos que sustentan la reforma y con los objetivos transversales de los planes de estudio que están centrados en competencias valóricas y actitudinales. La evaluación docente² de los últimos años en Chile nos indica que los profesores en ejercicio tienen mayores dificultades en la interacción pedagógica o mediación del aprendizaje, así como en la selección o construcción de los instrumentos de evaluación que administran a sus estudiantes y en la utilización de los resultados de esa evaluación³. Lo anterior podría tener una de sus causas en que la única dimensión evaluativa que se considera es la de aprendizajes de contenidos programáticos; no se toman en cuenta otros aspectos que constituyen la base para que esos aprendizajes ocurran y que pertenecen al ámbito de la 'disposición para...', en este caso, de la disposición para aprender.

Independientemente de la dimensión en que se focalice, sostenemos que la evaluación en el aula es un proceso cuyo meta-objetivo siempre es establecer las fortalezas y debilidades de la práctica pedagógica desarrollada por el profesor, mediante la recolección de información sobre los efectos que tiene esa práctica en las personas que constituyen su grupo de estudiantes; así, por ejemplo, la evaluación de una unidad de

matemática entregará información sobre las consecuencias que para ese grupo de estudiantes tuvo la implementación curricular que el docente realizó en relación con esa unidad. Como la evaluación habitual se circunscribe solo al contenido disciplinar, el profesor no conoce 'cómo' se sienten los estudiantes en su clase, qué estrategias metodológicas son consideradas interesantes y cuáles no, qué modos de interacción les resultan más o menos motivadores, etc., siendo que estos aspectos son de gran relevancia para el logro de los aprendizajes programáticos, tal como lo demuestran los resultados de estudios comparativos regionales realizados por el Laboratorio Latinoamericano de la Evaluación de la Calidad de la Educación, donde, ratificando las conclusiones a que llegó un estudio anterior (Unesco, 2000), se concluye que "el clima escolar es la variable que más contribuye a la explicación del logro de los estudiantes" (Unesco, 2008: 154), entendiendo por clima escolar la disposición de quienes participan en las interacciones en las situaciones de aprendizaje-enseñanza. También otras investigaciones en nuestro medio han proporcionado evidencias sobre la necesidad de enriquecer las *relaciones interpersonales* en la escuela como factor básico de los aprendizajes y la convivencia (Comejo y Redondo, 2001, 2007; Cerda y otros, 2004), todo lo cual muestra que la disposición emocional hacia las actividades de aprendizaje constituye un aspecto fundamental para mejorar su calidad y pertinencia. En el mismo sentido, uno de los máximos responsables del estudio TIMSS, Hans Wagemake, director ejecutivo de la IEA (Asociación Internacional para la Evaluación del Logro Educacional), al comentar los buenos resultados educacionales en ese país, tan distantes de los nuestros, relató que cuando estaba en Cuba le preguntó a un grupo de niños qué era lo que más les gustaba de su escuela, a lo cual "reaccionaron como si se tratara de una pregunta fácil. Uno de ellos se adelan-

2 Sistema de evaluación anual de los docentes en ejercicio en las escuelas municipalizadas (públicas) del país.

3 Resultados de evaluación docente 2010. Ministerio de Educación de Chile. http://www.docentemas.cl/docs/2011/Resultados_Ev_Docente_2010_29032011.pdf.

tó y dijo: ‘mi profesor’ ”⁴. Las emociones ayudan a fijar prioridades, crean significados, tienen sus propias vías de recuerdo y mueven a la acción. Como plantea Jensen (2004), sin emociones no podemos pensar a cabalidad, tomar decisiones ni ser creativos; sin embargo, en la práctica pedagógica habitual, la evaluación en el aula se restringe casi únicamente a los contenidos, y aunque en el último tiempo han cobrado relevancia teorías que hacen notar la importancia de las emociones en el desarrollo cognitivo y psicosocial⁵, y el discurso educativo en Chile ha incluido la consideración de las emociones de los estudiantes en las acciones de mejoramiento de la calidad de la educación (Mineduc, 2003), la investigación muestra que, por lo general, esto no tiene un correlato en la práctica concreta, siendo un aspecto ausente en el diseño y la planificación curricular. Las emociones de los estudiantes no han sido parte de los factores que se deben considerar en la implementación de estrategias pedagógicas en el aula, y la cultura escolar parece desvalorizar ‘lo emocional’ por considerarlo opuesto a ‘lo racional’.

Nuestra línea de investigación asume como uno de sus principales fundamentos la concepción de emociones de Humberto Maturana (1990, 1993, 1997), quien sostiene que las emociones son disposiciones corporales dinámicas que permiten el surgimiento de distintos dominios de acciones posibles, por lo que las clases de acciones tienen que ver con las emociones que están en la base; así, dependiendo de la emoción en que uno se encuentre será el tipo de acción que puede realizar en cada momento. En palabras de Maturana (1990: 20-21):

“Lo que connotamos cuando hablamos de emociones son distintos dominios de acciones posibles en las personas y animales, y a las distintas disposiciones corporales que los constituyen y realizan. (...) no hay acción humana sin una emoción que la funde como tal y la haga posible como acto (...) no es la razón lo que nos lleva a la acción sino la emoción”.

En el caso de la interacción en el aula, las emociónes

que fundan las acciones de los estudiantes serían determinantes para el curso que sigue su aprendizaje, al favorecer o limitar acciones de una cierta clase según sea la emoción que las sustente. En la sala de clases, al igual que en cualquier relación entre personas, surgen emociones de distinto tipo en los participantes, algunas que favorecen ciertas acciones y otras que las dificultan. Si aceptamos que el cambio de emoción modifica las posibilidades de acción o el dominio de conductas de estudiantes y profesores, entonces es de gran importancia develar aquellas emociones que surgen en ellos con mayor frecuencia. Por ejemplo, un estudiante que está en una emoción favorable para el aprendizaje, como interés o entusiasmo, asistirá puntualmente a clases, estará atento, hará preguntas, pedirá precisiones, consultará bibliografía, etc., y lo contrario ocurrirá si se encuentra en una emoción desfavorable. Como los estilos de interacción dependen de la distinción que cada uno de los participantes haga de los otros y de su circunstancia, hay que hacerse cargo de que esa distinción depende a su vez de lo que cada participante ‘trae a la mano’, de sus particulares construcciones de mundo, sentidos y significados, por lo que la manera de percibir al otro en esa relación dependerá de la historia de cada uno y puede ser distinta entre los integrantes de un mismo grupo, aunque se comparta el mismo contexto de interacción. De este modo, tomamos la noción de contexto como pautas a lo largo del tiempo, ligada a la noción de historia y de significado (Bateson, 1993), entendiendo que la percepción de cada persona depende de factores históricos particulares y que no podemos suponer ni menos exigir ‘objetividad’.

La línea de investigación y su diseño metodológico

Esta línea de investigación se adscribe al enfoque cualitativo, a través del estudio de caso colectivo (Stake, R., 1999). Sus dos prime-

4 Allende, P. C. Entrevista a S. Hegarty y H. Wagemaker. *El Mercurio*, 19 de diciembre de 2004.

5 Ver, por ejemplo, Maturana, 1990; Gardner, 1993; Shapiro, 1997; Goleman, 1996.

ros proyectos evaluaron el contexto interaccional en el aula, desde la perspectiva de estudiantes de distintos semestres, de 17 carreras de Pedagogía de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación (UMCE), única universidad en Chile dedicada casi por completo a la formación de profesores de todas las especialidades y niveles. Por medio de un instrumento simple tipo cuestionario de respuesta abierta, propio de la propuesta evaluativa (figura 1), y de grupos focales de conversación, grabados en audio y transcritos para su análisis, se recogieron las percepciones de mil estudiantes de pedagogía, quienes contextualizaron sus emociones favorables y desfavorables en situaciones de interacción profesor-estudiante y estudiante-estudiante. La nominación de las emociones resultó de un trabajo exploratorio previo, desarrollado en aulas universitarias y de educación media, considerándose aquellas emociones que surgieron con mayor frecuencia en el proceso de validación del instrumento (Ibáñez, 2002). Los resultados de estos primeros trabajos permitieron visualizar la potencia que puede tener la consideración de las emociones como fundamento de las acciones de aprendizaje de los estudiantes, en las dinámicas relacionales dentro de cada carrera (Ibáñez et al., 2003). La tercera investigación difundió entre los docentes universitarios los resultados de los primeros estudios, tanto los generales como los específicos de sus respectivas unidades académicas. Para lo anterior, se conformaron grupos focales de conversación en cada uno de los 17 departamentos académicos de la universidad, además de reuniones generales interdepartamentales, todos grabados en audio para su posterior transcripción, lo que permitió recoger y analizar las preguntas, reflexiones, comentarios y opiniones de más de 100 docentes universitarios sobre dichos resultados, con el propósito de hacer factible su apropiación y abrir un espacio que posibilitara una efectiva introducción de esta dimensión evaluativa en la formación docente (Ibáñez et al., 2004). Fundamentado en lo anterior, se planteó un cuarto estudio en esta línea, el que se informa a continuación, con el objetivo de describir el proceso de evaluación del contexto interaccional en aulas del sistema regular de educación. El diseño de este estudio tuvo también el propósito de contribuir a la vinculación de la tarea investigativa universitaria con

la institución escolar, debido a que la falta de esta vinculación es un aspecto que resta efectividad a los resultados de la investigación educacional, ya que las recomendaciones para la apropiación de dichos resultados generalmente llegan a la institución educativa por la vía ministerial o de exposiciones de expertos, mientras que los docentes que con su interés y compromiso hacen posible el desarrollo de los estudios, casi no tienen oportunidad de sentirse parte de estos ni de tener un reconocimiento explícito al importante aporte profesional que realizan. Por esta razón, los profesores y directivos de los distintos establecimientos preseleccionados fueron invitados a la universidad, a participar en una actividad institucional que tuvo como objetivo darles a conocer el proyecto y sus antecedentes, para que pudieran informarse debidamente antes de determinar si se adscribían como colaboradores. Como resultado de este proceso, se tuvo la adscripción formal de más de un centenar de docentes, interesados en participar en la primera evaluación del contexto interaccional en aulas del sistema escolar. Esta evaluación se realizó en cursos de siete establecimientos educacionales públicos de dos comunas de la Región Metropolitana, en todos los niveles de enseñanza: párvulos, básica, media, diferencial y técnico profesional, incluyendo algunos cursos vespertinos.

Procedimiento evaluativo

A continuación se destacan los aspectos principales del proceso evaluativo del contexto interaccional del aula realizado en los siete establecimientos educacionales, el que se realiza en dos momentos:

- El primer momento de la evaluación consiste en la aplicación del instrumento de respuesta abierta diseñado para este fin y validado en las etapas anteriores de la investigación (figura 1), en el cual los estudiantes contextualizan sus emociones favorables y desfavorables, especificando

el contexto. El instrumento se administra a mediados del primer semestre escolar y considera una breve contextualización y ejemplificación en cada curso. Desde párvulos a 3° básico, la administración es oral al curso completo, a modo de conversación, siendo estas sesiones grabadas en audio para su transcripción. Una vez terminada la aplicación, el material se entrega a los respectivos profesores (encuestas o transcripciones), y se les solicita hacer sus comentarios por escrito respecto a lo que escribieron o dijeron sus estudiantes y devolver todo

posteriormente. No hay preguntas predefinidas ni otras indicaciones.

En las escuelas y liceos de las dos comunas consideradas, el primer momento evaluativo del contexto interaccional implicó la administración del instrumento a estudiantes de 100 cursos: cuatro grupos diferenciales, 25 cursos desde transición a 3° de enseñanza básica y 71 cursos entre 4° año de enseñanza básica y 4° año de enseñanza media. De estos últimos, cuatro son vespertinos.

Figura 1

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
Evaluación del contexto interaccional en la sala de clases
Primer momento evaluativo
Colegio..... Curso..... Fecha.....
En las interacciones en la sala de clases sientes:

- 1. Interés y/o entusiasmo**
Cuando

- 2. Rabia y/o impotencia**
Cuando

- 3. Alegría y/o satisfacción**
Cuando

- 4. Inseguridad y/o miedo**
Cuando

- 5. Otras emociones**
Cuando

- En el segundo momento, a finales del semestre o a principios del siguiente, se replica la evaluación en cada curso, utilizando el mismo instrumento y similar procedimiento. Junto con el material correspondiente a la segunda aplicación, se entregan a los profesores, por escrito, dos peticiones: indicar las modificaciones realizadas y señalar si observa cambios al contrastar las apreciaciones de sus alumnos en los dos momentos evaluativos. Estas peticiones tienen por objetivo recoger las apreciaciones que los profesores participantes tienen de los eventuales cambios que serían consecuencia del proceso evaluativo del contexto interaccional en sus grupos-cursos.

En el segundo momento, la aplicación se realizó en 93 cursos, faltando dos de enseñanza media, cuatro de enseñanza básica y un taller.

En los dos momentos que contempla la evaluación, el material es entregado a los docentes de los cursos inmediatamente después de su aplicación, o de su transcripción en el caso de ser oral, quedando en su poder durante un período de una o dos semanas, de modo que se propicia la reflexión sobre la información recogida y se facilitan los comentarios y/o apreciaciones.

Las categorías básicas para el análisis se levantan desde la perspectiva de las y los docentes participantes, corresponden a los comentarios escritos entregados en los dos momentos de recogida de información, y son las siguientes:

- a. *‘La evaluación del contexto interaccional informa a los profesores de percepciones de sus estudiantes que ignoraban o de aspectos que no habían considerado previamente del mismo modo’*. Los indicadores de esta categoría son las expresiones escritas que, explícita o implícitamente, dan cuenta de que el profesor ha incorporado un conocimiento nuevo sobre la percepción que de él o ella tienen sus estudiantes.
- b. *‘Implementación de modificaciones en su práctica pedagógica, a partir de la evaluación del contexto interaccional’*. Los indicadores de esta categoría son las expresiones escritas que dan cuenta de que el

profesor ha modificado o se ha propuesto (o no) modificar aspectos de su quehacer, como consecuencia de su reflexión sobre la percepción que de él, o ella, tienen sus estudiantes.

- c. *‘Advierte cambios en el aprendizaje de contenidos y/o en el comportamiento de sus estudiantes después de realizadas las modificaciones’*. Los indicadores de esta categoría son las expresiones escritas que dan cuenta de si el profesor ha notado cambios en el aprendizaje o comportamiento de sus estudiantes, que atribuya a la evaluación del contexto interaccional.
- d. *‘Valoración de la nueva dimensión evaluativa’*. Los indicadores de esta categoría corresponden a comentarios espontáneos de algunos profesores, en los dos momentos evaluativos.

Algunos resultados del análisis

Respecto a la categoría a):

Los profesores, explícita o implícitamente, dan cuenta de que el conocimiento de las percepciones de sus estudiantes les aporta información sobre efectos favorables o desfavorables, que tienen para sus alumnos tanto aspectos de la implementación curricular que realizan como aspectos de sus estilos de interacción en el aula, que no habían considerado antes.

Por ejemplo (ver tabla 1).

Aun cuando no hubo indicación o pregunta en este primer momento evaluativo, los docentes señalan, explícita o implícitamente, que la evaluación les permitió conocer apreciaciones de sus alumnos que ignoraban o que no habían considerado antes, respecto a su quehacer en el aula, tanto en relación con emociones favorables de los estudiantes como desfavorables. La mayoría de los profesores expresan su intención de tomar en cuenta esas percepciones, y consideran que al hacerlo mejorarían su práctica.

Tabla 1

Género	Comuna	Curso	Relación con emociones favorables	Relación con emociones desfavorables
F	Calera de Tango	4° Básico	"Me di cuenta de que me estiman, ya que se preocupan por mi salud, a pesar de ser tan pequeños".	"Me preocupa que me teman por el tono de mi voz".
F	Calera de Tango	6° Básico		"Hoy tengo claro que debo cambiar y reflexionar".
F	Calera de Tango	8° Básico	"No rechazan mi forma de ser ni a la asignatura".	"Les molesta el enojo de la profesora".
F	Calera de Tango	3° y 4° M	"Satisfecha en relación con mi trabajo, ya que los alumnos manifiestan interés y entusiasmo y expresan reconocimiento hacia la forma en que realizo mis clases".	"La crítica de una alumna que considera mis clases monótonas y aburridas me dejó pensativa".
M	Calera de Tango	5° Básico	"...siento agrado al descubrir que mis alumnos no sienten rabia ni miedo, aun cuando les imparto matemática y ciencias de la naturaleza".	----
F	Lo Espejo	1° Medio	"... (se debe) reforzar los aspectos positivos de los alumnos".	"Me propongo tener más cuidado ahora que conozco las condiciones que generan las sensaciones de miedo y rabia que experimentan los jóvenes".
M	Lo Espejo	6° Básico	"Debo seguir siendo entretenido, igual o mejor".	"Debo mejorar mucho, no compararlos con otros cursos, no retarlos injustamente. No gritarles".
F	Lo Espejo	4° Medio	"La experiencia de ser evaluada por el curso fue algo nuevo y gratificante para mí, me permitió darme cuenta de defectos y cualidades mías".	"Inquietud en un primer momento, al leer las encuestas".

Respecto a la categoría b):

Los profesores aluden a cambios que están haciendo o pretenden hacer, en sus comentarios sobre ambos momentos evaluativos.

Por ejemplo (ver tabla 2).

El 20% de los indicadores correspondientes a esta categoría fueron escritos por los profesores en el contexto de sus comentarios, al conocer las percepciones de sus estudiantes en el primer momento evaluativo. Es decir, aun sin pregunta o instrucción al respecto, algunos docentes, espontáneamente, proyectan modificaciones

a su estilo de interacción en el aula, tanto para reforzar aquello que provoca emociones favorables en sus estudiantes como para evitar lo que les genera emociones desfavorables.

La mayoría de las propuestas de cambio se centran en mejorar la relación interpersonal, a través de acciones y actitudes que reflejan que los docentes valoran y que les importa lo que sus estudiantes sienten y piensan sobre ellos; al mismo tiempo, los docentes suponen que esto mejorará los aprendizajes. Casi la totalidad de los

Tabla 2

Género	Comuna	Curso	Modificaciones
F	Calera de Tango	2º Básico	“Trato de no hablar tan fuerte porque los niños pensaban que los retaba”. “...trato de fijarme bien qué hace cada niño para no culpar a otro”. “...soy más alegre porque todos creían que siempre estaba enojada”.
F	Calera de T.	5º Básico	“Trabajé en cambiar la costumbre de retar a todo el curso por culpa de algunos. Me propuse conversaciones en privado con los que presentaban problemas disciplinarios”.
M	Calera de T.	4º Básico	“Se agregaron actividades de juego y no de competencia”.
M	Calera de T.	8º Básico	“...mis alumnos querían verme más cercana y no tan estricta, traté de mostrarme más alegre”. “...traté de escuchar sus inquietudes y problemas”.
M	Lo Espejo	2º Medio	“Se buscó influir en los demás profesores en la búsqueda o alternativas de modificación en el tratamiento de las materias. Al mismo tiempo se intenta cambiar el sistema de evaluaciones de algunas pruebas. Se plantearon encuestas a los alumnos para que surgieran posibles cambios”.
F	Lo Espejo	4º Medio	“Dejar una hora para intercambiar ideas y lograr de esta forma una mayor relación y mejor rendimiento”.
F	Lo Espejo	1º Básico	“Traté temas cotidianos mejorando la comunicación y dándoles tiempo para conversar”.

indicadores de esta categoría muestra que el o la docente tiene las competencias para proyectar e implementar cambios, tanto en su metodología de trabajo como en su estilo relacional. La mayoría propone estrategias específicas para implementar los cambios, demostrando que el conocimiento de las emociones de sus estudiantes fue ‘gatillador’ de reflexiones sobre la propia práctica, lo que moviliza el saber pedagógico y permite resituar dicha práctica, tomando en cuenta otras dimensiones que ahora cobran mayor relevancia.

Solo tres docentes respondieron que no hicieron ningún cambio, dos de ellos fundamentados en la conservación de una buena metodología que no requiere modificaciones. Dos profesores realizan propuestas que implican que existió reflexión entre el grupo de profesores a raíz de la actividad indagativa y que se trabajó colaborativamente:

“Se ha evidenciado una apertura al diálogo, al intercambio de opiniones entre colegas y entre alumnos y profesores, con el fin de buscar otras al-

ternativas de aprendizaje” (profesor de 8º año de Enseñanza Básica).

“Se buscó influir en los demás profesores en la búsqueda o alternativas de modificación en el tratamiento de las materias. Al mismo tiempo se intenta cambiar el sistema de evaluaciones de algunas pruebas. Se plantearon encuestas a los alumnos para que surgieran posibles cambios” (profesor de 2º año de Enseñanza Media).

Respecto a la categoría c):

Los profesores identifican cambios relacionados con las modificaciones implementadas por ellos después del primer momento evaluativo, tanto en el aprendizaje como en el comportamiento y la motivación.

Por ejemplo (ver tabla 3).

La mayoría de los profesores reconocen que el clima más grato favorece el aprendizaje

Tabla 3

Género	Comuna	Curso	Cambios percibidos
F	Calera de Tango	2° Básico	"...los alumnos ya no sienten temor hacia el profesor". "Valoran el trabajo que realizamos y son capaces de dar su opinión".
F	Calera de Tango	5° Básico	"Ya no se hace mención al reto injustificado". "Los alumnos se abren al aprendizaje y a un mejor rendimiento, porque perciben un mejor clima en la sala de clases".
F	Calera de Tango	1° Básico	"Los niños están más conversadores, expresan con mayor seguridad sus sentimientos y emociones... entienden un poco más las preguntas".
F	Calera de Tango	4° Básico	"Las rabias y miedo han disminuido, tras largas conversaciones he tratado que comprendan el objetivo de mis acciones".
M	Calera de Tango	4° Medio	"El aprendizaje ha mejorado".
F	Lo Espejo	7° Básico	"Todos entienden mejor la materia. Se ha creado un fuerte lazo afectivo".
F	Lo Espejo	1° Medio	"El ambiente de la sala de clases es más grato".
F	Lo Espejo	1° Básico	"Mejoraron su vocabulario, destacan que se les leyeron cuentos, mejoraron su comprensión, expresión".

de sus estudiantes. En sus comentarios se observa que para los docentes *están imbricados emociones y aprendizaje*, ya sea aprendizaje de contenidos programáticos, de comportamientos o actitudes. Se establecen comparaciones que ratifican la importancia que tiene para los profesores, de todos los niveles, la percepción que de ellos y de su práctica docente tienen sus estudiantes, así como la valoración que dan a esas percepciones para el logro de sus objetivos de aprendizaje.

Solo dos docentes indican que no visualizaron ningún cambio.

Respecto a la categoría d):

Los profesores entregan valoración sobre esta evaluación de forma espontánea, ya que no existen indicaciones al respecto.

Por ejemplo (ver tabla 4).

Ningún profesor expresa haber tenido antes una experiencia similar, nunca habían indagado en las

emociones de sus estudiantes. De nuevo los indicadores de esta categoría reflejan la valoración que los profesores hacen del sentir y de las percepciones de sus estudiantes, así como la importancia que tiene para los docentes tener más elementos de juicio para lograr sus objetivos como profesores.

Algunas conclusiones

La contrastación del análisis en cada categoría ratifica nuestro supuesto de que el objetivo principal de los y las docentes es que sus estudiantes aprendan aquello que él o ella se propone enseñar. Se evidencia la valoración que otorgan los profesores a las percepciones de sus estudiantes, y la intención de realizar modificaciones que favorezcan en ellos una disposición emocional favorable para lograr esos aprendizajes, de acuerdo con la evaluación del contexto interaccional. Los indicadores de las cuatro categorías

Tabla 4

Género	Comuna	Curso	Valoración de la evaluación del contexto interaccional en el aula
F	Calera de Tango	Kínder	"...es necesaria y altamente beneficiosa para la reflexión de nuestro trabajo con los niños".
F	Calera de Tango	8° Básico	"Me quedó claro que la interacción en la sala de clases es muy importante para el desarrollo personal de los alumnos".
F	Calera de Tango	1° Medio	"...hay que destacar que es un instrumento que nos entrega información de nuestras fortalezas y debilidades como educadores, lo que nos sirve para reforzar aquello que está débil".
F	Lo Espejo	2° Medio	"Sentí bastante curiosidad por conocer las opiniones de los alumnos de este curso, por ser un poco conflictivo en disciplina".
F	Lo Espejo	1° Medio	"Leer atentamente las respuestas que dieron los alumnos de lo que sentían fue grato, reconfortante y afianzó mis ideales como profesora".

evidencian también que, para los profesores, la concepción de aprendizaje está estrechamente vinculada a una disposición emocional favorable, ya sea que se trate de aprendizaje de contenidos, de comportamientos o de actitudes, lo que nos parece de gran relevancia, dado que las emociones de los estudiantes no han sido una consideración central en la búsqueda de soluciones al problema de la calidad de la educación en nuestro país. La reforma educacional chilena no ha atendido suficientemente esta imbricación, quizá porque no ha reconocido su existencia como uno de los aspectos fundamentales para el logro de mejores aprendizajes.

El estudio también entrega evidencias de que el saber pedagógico está presente en el ejercicio profesional de los docentes y que se moviliza en la reflexión sobre la práctica, con el objetivo de mejorar los aprendizajes de sus estudiantes en contextos específicos. Si bien algunos profesores se refieren a aspectos disciplinares y didácticos, sin duda la reflexión tuvo un marco más amplio, focalizándose principalmente en aspectos relativos a las *relaciones entre personas*.

Más allá de la valoración que sobre esta evaluación hacen los docentes colaboradores del estudio, los resultados indican que la evaluación del contexto interaccional del aula sería una herramienta valiosa para mejorar la implementación curricular, en el sentido de permitir su adecuación para asegurar la pertinencia

en cada contexto, ya que permite a los docentes recoger antecedentes no considerados en las evaluaciones tradicionales. También el desarrollo de este estudio permitió una mayor vinculación entre la universidad y la escuela.

Consideraciones finales

Los profesores queremos que nuestros alumnos aprendan, no hay duda al respecto. Si suponemos que ese aprendizaje se facilita cuando se está interesado o grato, la evaluación del contexto interaccional nos ayudaría a articular de un modo distinto las estrategias y métodos pedagógicos que utilizamos, con el estilo de interacción que mejor se adecue a nuestros estudiantes; siempre teniendo presente que ellos, aun cuando cursen el mismo nivel y tengan edades similares, traen distintos mundos a la mano, distintos significados y sentidos, que tienen que ver no solo con la escuela, sino también con sus particulares construcciones de mundo en el seno de sus familias y en su medio social extraescolar. Por esto, es probable que esos sentidos y/o significados sean distintos a los de su profesor, y que aquello que provoca en ellos un cambio en su disposición emocional, favorable o desfavorable, no sea advertido en la interacción cotidiana.

Esperamos contribuir con esta línea de investigación a que los docentes, de cualquier disciplina y nivel, puedan realizar una evaluación simple, dinámica y contextualizada, de carácter eminentemente autoevaluativo, para mejorar sus ambientes de aprendizaje en lo que se refiere a las interacciones, aspecto que, según los resultados de las últimas evaluaciones de desempeño docente en Chile, parece ser de los más débiles en el ejercicio profesional. Al mismo tiempo, intentamos aportar al enriquecimiento de la discusión sobre lo que es específico del *ser profesor*, a los aspectos más relevantes de lo que se señala como *saber pedagógico* y a la real consideración del hecho de que la profesión docente implica períodos prolongados de convivencia con niños y jóvenes, lo que tiene un carácter formativo y una influencia en el desarrollo humano de los estudiantes que hace que nuestra responsabilidad como educadores se extienda

mucho más allá de la enseñanza de las disciplinas y del manejo de sus didácticas.

Un quinto proyecto de esta línea de investigación se encuentra en desarrollo⁶, y su objetivo es develar la construcción y reconstrucción del saber pedagógico de los profesores que nos han colaborado, tanto universitarios como del sistema escolar, al analizar su discurso en relación con las modificaciones que deciden implementar, a partir de los resultados obtenidos en la evaluación del contexto interaccional de sus respectivos cursos. Esperamos que las evidencias resultantes de este último estudio constituyan también un aporte relevante para la construcción de la conceptualización compartida sobre el saber pedagógico, que consideramos necesaria y urgente en la formación de los nuevos docentes.

Bibliografía

- Alliende, P.C. (2004). Entrevista a S. Hegarty y H. Wagemaker. *El Mercurio*, 19 de diciembre de 2004.
- Araya, R. (2007). *Saber pedagógico y conocimiento de la disciplina matemática en profesores de educación general básica*. Informe de investigación. Santiago, Chile: Mineduc/Fonide.
- Bateson, G. (1993). *Espíritu y naturaleza*. Buenos Aires: Amorrortu Eds.
- Bellei, C. (2005). ¿Ha tenido impacto la reforma educativa chilena? En: Cox, C. (Ed.). *Políticas educacionales en el cambio de siglo* (pp. 125-209). Santiago: Universitaria.
- Cerda, A., Egaña, M., Magendzo, A., Santa Cruz, E. & Varas, R. (2004). *El complejo camino de la formación ciudadana*. Santiago: PIIIE.
- Cornejo, R. & Redondo, J. (2001). La importancia de los factores socio-ambientales e interpersonales al interior de las instituciones escolares. *Última Década*, N° 15: 11-52.
- Cornejo, R. & Redondo, J. (2007). Variables y factores asociados al aprendizaje escolar. Una discusión desde la investigación actual. *Estudios Pedagógicos*, XXXIII: 155-175.

6. Proyecto FIE/Diumce 09: "Saber pedagógico: su reconstrucción en el discurso de docentes formadores de profesores y del sistema escolar". La investigadora responsable es la autora.

- Díaz, V. (2005). Teoría emergente en la construcción del saber pedagógico. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 37/3.
- Díaz, T. & Druker, S. (2007). La democratización del espacio escolar. *Estudios Pedagógicos*, vol. XXXIII, N° 1: 63-77.
- Edwards, V., Calvo, C., Cerda, A. M., Gómez, M. & Hinojosa, G. (1995). *El Liceo por dentro*. Santiago: Mineduc-MECE.
- Gardner, H. (1993). *Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Geeregat, O. (2007). *Utopía y realidad en la formación inicial de profesores de lenguaje y comunicación del sur de Chile*. Informe de investigación. Santiago: Mineduc/Fonide. Recuperado el 4 de agosto del 2011 de <http://www.fonide.cl>.
- Giroux, H. & Aronowitz, S. (1985). *Education Under Siege: The Conservative, Liberal and Radical Debate Over Schooling*. Wetsport, CT: Bergin and Garvey Press.
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Buenos Aires: Javier Vergara Ed.
- González, B. & León, A. (2009). Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase. *Acción Pedagógica*, N° 18: 30-41.
- Ibáñez, N. (1996). La emoción: punto de partida para el cambio en la cultura escolar. *AULA XXI*, N° 3: 61-78.
- Ibáñez, N. (2001). El contexto interaccional en el aula: una nueva dimensión evaluativa. *Estudios Pedagógicos*, N° 27: 43-53.
- Ibáñez, N. (2002). "Las emociones en el aula". *Estudios Pedagógicos*, N° 28: 31-45.
- Ibáñez, N. (2005). Metodología Interaccional Integrativa (MII): un modelo de aprendizaje. *Esquemas Pedagógicos*, N° 6: 28-34. Universidad de Cundinamarca.
- Ibáñez, N. (2007). Informe de avance Proyecto Fonide 8513/2006. Recuperado el 4 de agosto del 2011 de <http://www.fonide.cl>.
- Ibáñez, N., Barrientos, F., Delgado, T. & Geisse G. (2003). La disposición emocional en el aula universitaria como factor relevante en la formación docente. Informe final de investigación. Santiago: Diumce.
- Ibáñez, N., Barrientos, F., Delgado, T., Figueroa, A. M. & Geisse, G. (2004). Las emociones en el aula y la calidad de la educación. *Pensamiento Educativo*, N° 35: 292-310. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Ibáñez, N., Díaz T., Druker, S. & Rodríguez, S. (2008). *Saber pedagógico y práctica docente: estudio en aulas de educación parvularia y básica*. Santiago: Diumce. Colección I+I.

- Jensen, E. (2004). *Cerebro y aprendizaje. Competencias e implicaciones educativas*. Madrid: Narcea.
- Kane, R. (2002). Cómo enseñamos a los docentes. *Perspectivas*, vol. XXXII, N° 3. Recuperado el 22 del julio de 2011 de <http://www.ibe.unesco.org/publications/Prospects/ProspectsPdf/1235/kanes.pdf>.
- Latorre, M. (2002). *Saber pedagógico en uso: análisis del saber actuante en la práctica pedagógica de profesores en ejercicio*. Tesis doctoral. Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Maturana, H. (1990). *Emociones y lenguaje en educación y política*. Santiago: Hachette.
- Maturana, H. (1993). *El sentido de lo humano*. Santiago: Hachette.
- Maturana, H. (1997). *La objetividad. Un argumento para obligar*. Santiago: Dolmen.
- Machado, A. L. (2002). Prólogo. En: *Formación docente: un aporte a la discusión. La experiencia de algunos países* (pp. 9-10). Santiago: Unesco/Orealc.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Mineduc (2003). *Marco para la buena enseñanza*. Santiago: CPEIP.
- Mineduc (2005). Informe de la Comisión sobre Formación Inicial Docente. Santiago: Serie Bicentenario.
- Mlanga, K. & Obeleagu, A. (2002). Un estudio sobre la interacción en el aula en las escuelas primarias de la República Unida de Tanzania. *Perspectivas*, vol. XXXII, No. 1, marzo.
- Nervi, M. L. (2006). El saber pedagógico en Chile: un contexto contradictorio. *Perspectivas Educativas*, N° 6.
- Nervi, M. & Nervi, H. (2007). *¿Existe la Pedagogía?* Santiago: Universitaria. OCDE (2010). *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. París: OECD Publishing.
- Shapiro, L. (1997). *La inteligencia emocional de los niños*. México: Javier Vergara Ed.
- Schiefelbein, E. (1992). *En busca de la escuela del siglo XXI*. Santiago: CPU/Unesco.
- Schön, D. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Nueva York: Basic Books.
- Schön, D. (1995). Knowing-in-action: the new scholarship requires a new epistemology. *Change*: 27-35. Washington, DC.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

Unesco (2000). *Primer estudio internacional comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica (segundo informe)*. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, Llece. Santiago: Orealc.

Unesco (2008). *Primer reporte del Segundo Estudio Regional Comparativo y Explicativo Serce*. Llece. Santiago: Orealc.

Villarroel, R. G. (2005). Emoción y aprendizaje: un estudio en estudiantes de Educación Básica Rural. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*. Año 2, N° 4. Recuperado el 3 de septiembre del 2006 de <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>.