

Condiciones comunicativas para aprender, ¿qué dicen los estudiantes?

Communicative Conditions for Learning: What do the Students Say?

Artículo de investigación | Research article

Fecha de recepción: 03 de septiembre de 2021

Fecha de aceptación: 25 de marzo de 2022

Fecha de disponibilidad en línea: junio de 2023

doi: 10.11144/Javeriana.m16.ccad

LORENA PÍA MEDINA-MORALES
lmedinam@uc.cl

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1157-5670>

CONSTANZA FERNANDA ALVARADO-VARGAS
constanza.alvarado@ciae.uchile.cl

UNIVERSIDAD DE CHILE, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1424-9029>

PABLO CÉSAR OJEDA-LOPEDA
pcojeda@uc.cl

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3182-7214>

FERNANDA MARÍA IGNACIA MANSILLA-VARGAS
fmmansil@uc.cl

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2745-9474>

DOMINGA ORTÍZ-BARRAZA
dortiz1@uc.cl

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6185-9175>

TOMÁS EDUARDO LLANOS-MARCHANT
tellanos@uc.cl

PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE, CHILE

 ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8226-2490>

Para citar este artículo | To cite this article

Medina-Morales, L. P., Alvarado-Vargas, C. F., Ojeda-Lopeda, P. C., Mansilla-Vargas, F. M. I., Ortiz-Barraza, D. & Llanos-Marchant, T. E. (2023). Condiciones comunicativas para aprender, ¿qué dicen los estudiantes? *magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 16, 1-26. doi: 10.11144/Javeriana.m16.ccad



Resumen

En este artículo de investigación se reportan resultados de un estudio que permitió oír las voces de un grupo de estudiantes en torno a sus experiencias de comunicación para el aprendizaje en clases de lenguaje y matemática. Se estudiaron catorce *focus group*, de constitución mixta, con estudiantes de tres escuelas particulares subvencionadas de Santiago de Chile, que se encontraban cursando 5° año básico. Este *corpus* fue abordado mediante análisis dialógico del discurso. Los resultados muestran que los estudiantes atribuyen gran importancia a aspectos socioemocionales, a la alteridad, y a una educación integral cuando caracterizan procesos de aprendizaje exitosos.

Palabras clave

Estudiante de primaria; aprendizaje; comunicación; afectividad

Abstract

This research article reports on the results of a study which allows us to hear the voices of a group of students who speak of their experiences of communication for learning in Language and Mathematics classes. Fourteen focus groups, of a mixed nature, were studied, made up of students from three subsidized private schools, in Santiago, Chile, who were in the 5th year of basic education. This body of information was subjected to a dialogical analysis of the discourse. The results show that the students assign a strong importance to socio-emotional aspects, alterity and an integral education when they characterize successful methods of learning.

Keywords

Primary school students; learning; communication; emotions

Descripción del artículo | Article description

Este artículo forma parte de una investigación más amplia, centrada en las condiciones comunicativas para el aprendizaje en aulas de 5° año básico chilenas, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática. Esta investigación fue posible gracias al apoyo de ANID Chile, a través del financiamiento del Proyecto Fondecyt N° 1150417: *Condiciones comunicativas para el aprendizaje en Lenguaje y Matemática: lenguajes y voces de estudiantes y profesores en aulas de 5° año básico.*

Introducción

Se reporta un estudio que forma parte de una investigación más amplia centrada en las condiciones comunicativas para el aprendizaje en aulas de 5° año básico chilenas, en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación y Matemática. La investigación total adopta un enfoque sociocultural y dialógico, otorgando al lenguaje y a la alteridad un rol fundamental en el aprendizaje, en tanto herramienta para pensar conjuntamente con otros (Marsico & Valsiner, 2018; Mercer, 2010; Mercer & Littleton, 2007; Wertsch, 1999). Esta orientación asume el supuesto de que el análisis de las interacciones comunicativas y los lenguajes que en ellas se emplean resulta central para comprender cómo se produce el aprendizaje. De allí que esta investigación asume que las condiciones comunicativas generadas y promovidas en las salas de clase constituyen un factor esencial para un aprendizaje de calidad, y por tanto, analizarlas permitiría comprender cómo se fomenta y produce el aprendizaje y bajo qué condiciones. Desde esta mirada amplia, se pretende ir más allá de las perspectivas adoptadas en estudios chilenos previos, con foco en la observación de prácticas que se han desarrollado preferentemente en torno al discurso y acciones de los docentes (Galdames *et al.*, 2011; Medina *et al.*, 2014; Preiss, 2009; Sun *et al.*, 2011). Por otra parte, los estudios que han abordado las interacciones de aula desde el punto de vista dialógico en general se inscriben en el enfoque llamado “enseñanza dialógica”, que privilegia el análisis e implementación de repertorios comunicativos por parte de los docentes (Alexander, 2018; Lefstein & Snell, 2015; Mercer *et al.*, 2009; Kim & Wilkinson, 2019). Tanto en Chile como en otras latitudes se ha puesto poco énfasis en la voz, la subjetividad o el “habla del estudiante” y sus puntos de vista en las interacciones de salas de clase.

Para estudiar el problema desde la voz de los estudiantes, así como para observar la interacción con sus profesores en las aulas, fue clave el tipo de instrumentos y su diseño. En esta línea, entrevistas, autorreportes y cuestionarios han ofrecido información valiosa sobre las ideas y concepciones

de los docentes acerca de las prácticas de aula (Perry *et al.*, 2002), pero no necesariamente sobre las interacciones y comunicación que efectivamente ocurre en ellas. Por ello, un desafío relevante fue buscar la forma de “oír la voz” de los estudiantes, pues la evidencia chilena previa muestra su escasa participación con voz pública en las aulas, donde se aprecia un claro predominio del discurso del profesor(a) y escasa presencia de interacciones que promuevan habilidades cognitivas de orden superior, lo cual se relaciona directamente con los resultados de la evaluación docente chilena (Medina, 2018; Medina *et al.*, 2014).

Atender a las formas de interacción y a las estrategias comunicacionales en el aula es sugerido por la literatura como un aspecto generador de aprendizaje comprensivo y significativo (Darling-Hammond *et al.*, 2012). Pero no siempre las condiciones contextuales permiten atender a estas variables, como por ejemplo, cuando las evaluaciones y la rendición de cuentas terminan ejerciendo gran poder sobre las prácticas de aula reduciendo su complejidad, con la consecuente pérdida de los verdaderos objetivos de aprendizaje (Alexander, 2011; Hargreaves & Braun, 2013; Hargreaves & Shirley, 2009; Pozo, 2016). Se requiere pues de una visión amplia, integrada y transversal de dominios e interacciones, que atienda a las condiciones comunicativas que el docente es capaz de promover a fin de generar contextos más aptos para el aprendizaje.

Los resultados obtenidos por los estudiantes chilenos de diversos niveles educativos en pruebas nacionales e internacionales de comprensión lectora, matemática y otras, no han mostrado mejoras sustantivas a pesar de los esfuerzos de las últimas décadas. La Agencia de Calidad de la Educación (2018) reporta que la comprensión lectora de estudiantes de 4° año básico ha mejorado en las mediciones desde el 2014, así como también las brechas socioeconómicas y su relación directa con los resultados de aprendizaje, aunque estas aún siguen siendo poco significativas, tanto en lenguaje como en matemática. Por otra parte, cuando se caracterizan aquellos aspectos que hacen la diferencia en los aprendizajes de las y los estudiantes, la re-actualización docente en las salas de clases se constituye como un factor fundamental, junto a la asistencia, perseverancia y altas expectativas de los estudiantes, así como un ambiente libre de discriminación, siendo estos aspectos los que correlacionan mejor con buenos resultados de aprendizaje. En este sentido, el objetivo central de este estudio fue oír las voces de las y los estudiantes, para evidenciar la percepción y comprensión que poseen acerca de cómo se comunican aquellos docentes con los que consideran que aprenden, caracterizando dichos procesos de aprendizaje, las acciones y actividades que efectivamente desarrollan, si promueven o no su participación activa y autónoma, entre otras cuestiones. Para ello, fue necesario

diseñar instrumentos que permitieran “escuchar sus voces” y poner en evidencia la relación con sus profesores y sus pares, así como su capacidad para tomar posición o mostrar autonomía sobre aspectos específicos de sus procesos de aprendizaje.

Se seleccionó el nivel de 5° año básico, dado que ha sido poco estudiado y porque es un momento relevante en el desarrollo preadolescente (Larraín *et al.*, 2014), y hasta ahora, el inicio del segundo ciclo de enseñanza básica en Chile. Se consideran las disciplinas de lenguaje y matemática, en atención a su importancia en el currículum chileno y a los aportes que la investigación en dominios específicos (Bransford *et al.*, 2000) y de alfabetización académica (Bazerman *et al.*, 2014; Carlino, 2013) han realizado en estas áreas disciplinares.

De acuerdo con estos antecedentes, las preguntas que guiaron este estudio fueron: ¿Qué voces emergen entre los estudiantes de 5° año básico cuando caracterizan a un buen profesor(a) o a un profesor(a) que les ofrece oportunidades para aprender? ¿Cómo se comunica ese profesor(a)? ¿Qué tensiones dialógicas se inscriben en sus construcciones discursivas en torno a sus experiencias de comunicación para el aprendizaje?

Referentes conceptuales

Enfoque sociocultural y dialógico

Oír las voces de los estudiantes, en el marco del enfoque sociocultural de este estudio, implica comprender las salas de clase, los discursos que en ella circulan y las prácticas pedagógicas como prácticas sociales (Bajtín, 1982; Marsico & Valsiner, 2018; Mercer, 2004; Wertsch, 1999), con la expectativa de que los aprendizajes de los estudiantes resulten de procesos mediados y promovidos por los docentes. En este sentido, hemos enfocado teórica y metodológicamente este estudio desde la *dialogicidad*, entendida como la “capacidad de la mente humana para concebir, crear y comunicar en términos de otro” (Marková, 2003), enfatizando la interdependencia con otros como un elemento central en la comunicación (Linell, 2004) y en la enseñanza para el aprendizaje (Alexander, 2018). En esta relación con otros, lo dialogal y lo dialógico no constituyen expresiones sinónimas (Grossen & Salazar, 2011), pues la dialogicidad no se define por la simple aparición de dos o más participantes, sino por la tensión manifestada entre los puntos de vista y las posiciones de los locutores en el discurso (Larraín & Medina, 2007), cuestión que se profundizará en los útiles conceptuales del apartado metodológico.

Se emplean las categorías conceptualizadas en el trabajo de Larraín y Medina (2007), las cuales resignifican dialógicamente, desde una visión

bajtiniana, categorías clásicas del enfoque de la teoría de la enunciación (Ducrot, 1986; Kerbrat-Orechioni, 1993). En este sentido, Bajtín (1982, 2012) propone que en todo acto de enunciación se expresan diferentes voces y posiciones que se tensionan, fenómeno que denominó “polifonía”, definida como “la *orquestración* de las voces en diálogo abierto, sin solución” (Bubnova, 2006, p. 107). Esas posiciones buscan expresarse en y entre ellas, produciéndose diferentes movimientos de adhesión o refutación de una posición, en cuyo caso se produce una tensión dialógica (Ávila & Medina, 2012). En este sentido, se usa aquí la expresión “oír las voces de los estudiantes”, no solo por escucharles, sino, principalmente, por las posibilidades de adhesión o distanciamiento de posiciones respecto a temas planteados, así como a las características docentes que, desde sus posturas y experiencia educativa, promueven o no reales espacios para aprendizajes de calidad. En este sentido, las y los estudiantes son validados como interlocutores y constructores de conocimiento (Mercer, 2010; Wertsch, 1999).

Las prácticas de aula se convierten así en prácticas discursivas que, bajo ciertas condiciones, podrían apoyar o no los procesos de aprendizaje. Las diversas formas que dichas prácticas adquieren son lideradas pedagógica y asimétricamente por los docentes. En este contexto, nos parece aún más relevante atender a las voces y perspectivas de los estudiantes sobre las características de aquellos docentes que promueven oportunidades de aprendizaje y bajo qué condiciones comunicativas lo hacen. Tal como lo muestran las investigaciones en interacciones de aula de la última década en nuestro país (Galdames *et al.*, 2011; Medina, 2018; Preiss *et al.*, 2011), existe una baja participación autónoma de los estudiantes, además de que el foco se ha centrado en observar y analizar los discursos de los docentes.

Condiciones comunicativas, oportunidades de aprendizaje y profesores con quienes se aprende

Se usa aquí el concepto de *condiciones comunicativas* (Medina *et al.*, 2016) para referir un constructo teórico amplio que nos permite integrar una serie de dimensiones centradas en los lenguajes y las diversas formas de comunicación, más allá de las interacciones puramente verbales producidas en las aulas. Se trata pues de una clase protagonizada tanto por estudiantes como por profesores, cuyas interacciones están mediadas por lenguajes y materiales multimodales, que en conjunto y en relación a sus usos funcionales aportan de diverso modo a la construcción de aprendizajes (Alexander, 2004, 2018; Arnot & Reay, 2007; Forslund & Hammar, 2014; Granström, 1998). Las *condiciones comunicativas* observadas en este estudio se organizan en cinco dimensiones, que integran tanto condiciones espaciales como mediaciones (Baquero, 1997; Sabol & Pianta, 2012; Wertsch, 1999),

organización para el trabajo (Forslund & Hammar, 2014; Granström, 1998), tipos de interacción (Arnot & Reay, 2007; Mercer, 2010; Mercer & Littleton, 2007; Preiss *et al.*, 2011; Wells & Ball, 2008) y aspectos socioemocionales (Arón & Milicic, 1999a, 1999b; Keller, 2008; 2010; Meyer & Turner, 2002, 2007; Whitebread *et al.*, 2009). Todos estos son aspectos que se juegan y articulan en las salas de clase de modo complejo e integrado y que hemos considerado para la investigación en su totalidad, esto es, tanto para cotejar con las voces de los estudiantes, como para la observación de las salas de clase a las que pertenecen las niñas y niños de la muestra.

En este sentido, un concepto fundamental, desde una mirada dialógica y sociocultural de la sala de clase, es el de *oportunidades de aprendizaje* (ODA) (Carroll, 1963; Floden, 2002; La Paro *et al.*, 2009). Una ODA responde al tiempo de exposición de los estudiantes a un tipo particular de instrucción y al tiempo presencial destinado al aprendizaje, de modo que la calidad de la instrucción es entendida como la capacidad para entregar un contenido en el tiempo requerido por el estudiante para aprenderlo. Esto es fundamental para los logros de aprendizaje y, por tanto, para lo que es ser un “buen profesor o buena profesora”.

Un sondeo internacional (Stronge, 2007) releva más de trescientos estudios que investigan aspectos específicos del buen ejercicio docente, algunos de ellos enfocados en aspectos técnicos como estrategias pedagógicas, patrones de enseñanza o evaluación (Gipps *et al.*, 2000; Grossman, 2013; McBer, 2000; Stronge, 2007), mientras que otras investigaciones van más allá, considerando atributos intangibles o elementos de la personalidad (Haskvitz, 2004; Helterbran, 2008; Whyte, 2003; Williams *et al.*, 2012). En efecto, la discusión acerca de lo que define a este “buen profesor o profesora” ha seguido diferentes focos y denominaciones. Particularmente en Chile, la investigación se ha centrado en observaciones de prácticas de aula a partir de pautas diseñadas *ad hoc* (Darling-Hammond *et al.*, 2012; Hanushek & Rivkin, 2006; Medina *et al.*, 2014), como también en los resultados de aprendizaje de los estudiantes y en las medidas de valor agregado (Santelices *et al.*, 2015), entre otros aspectos. Pero es claro que, desde la necesidad de levantar evidencia, las fuentes que deberían considerarse para asignar valor o cualificar la tarea docente no pueden soslayar “las características observables del profesor, sus prácticas profesionales y el impacto sobre el desempeño de los alumnos” (Santelices *et al.*, 2015).

Lo socioemocional y lo cognitivo en la comunicación para el aprendizaje

Hoy, es un consenso amplio que los aspectos socioemocionales son de especial relevancia para el desarrollo de los aprendizajes; sin embargo, las

investigaciones en esta dimensión aún son escasas (Do & Schallert, 2004; Mena *et al.*, 2015). En la investigación más amplia de la que este estudio forma parte, hemos considerado el modelo motivacional de atención, relevancia, confianza y satisfacción (ARCS) de Keller (2008, 2010), orientado a una visión integral de los aspectos socioemocionales en la sala de clases. En una segunda fase del estudio se incorporaron indicadores de valencia socioemocional negativa, denominados *mecanismos de control*, a partir de una observación realizada *in situ* de las aulas que conformaron la muestra y de las que son parte los estudiantes que participaron en el presente estudio, más algunos elementos asociados al concepto de *clima de aula negativo* (Arón & Milicic, 1999a, 1999b).

Considerar de modo integrado las variables cognitivas y socioemocionales para el logro de los aprendizajes es una condición fundamental en las salas de clase que ofrecen verdaderas oportunidades de aprendizaje. La investigación ha mostrado una importante asociación entre aspectos socioemocionales y distintos indicadores académicos, como rendimiento, aprendizaje, dominio de contenidos y habilidad lectora, así como con elementos de motivación y compromiso (Milicic *et al.*, 2014).

Una educación integral implica educación de calidad, lo que la Agencia de Calidad de la Educación en Chile ha llamado “mirada amplia de la calidad”¹, considerando todos los factores que podrían afectar o promover los aprendizajes, como también el bienestar subjetivo individual y grupal de los estudiantes. Sin embargo, cuando se analizan los procesos de enseñanza y aprendizaje, el foco suele estar puesto en cuestiones cognitivas, sin consideración de aspectos socioemocionales relevantes para la promoción de los aprendizajes, como motivación, autorregulación, empatía, colaboración, además de respeto, valoración, cortesía, coherencia, valores, entre otros (Medina *et al.*, 2016; Meyer & Turner, 2007).

Metodología

Diseño

La investigación total, de la que este artículo forma parte, tuvo un diseño mixto no experimental, pues contempló métodos de recolección y análisis cuantitativos y cualitativos. En este artículo se reportan los resultados de uno de ellos, de carácter cualitativo, que corresponde a la aplicación de *focus groups* semiestructurados, con el objetivo de “oír la voz de los estudiantes” respecto de aquello que caracteriza a un profesor(a) con quien se aprende.

1 <https://www.agenciaeducacion.cl/evaluaciones/mirada-amplia-calidad/>

Muestra

La muestra de la investigación total fue intencionada y tomada de un total de 7 aulas completas de 5° año básico en 3 colegios particulares subvencionados de Santiago de Chile, pertenecientes a grupos socioeconómicos similares. Participaron 6 profesores (3 de matemática y 3 de lenguaje) y 241 estudiantes, con un promedio de 35 alumnos por curso. El instrumento de *focus group* fue aplicado a una submuestra seleccionada de 8 estudiantes por cada grupo focal, 4 mujeres y 4 hombres por cada una de las salas de clase, utilizando como criterios de selección el que en cada grupo se tuvieran estudiantes de diferente rendimiento, con paridad de género y diferentes estilos comunicacionales, de acuerdo con información proporcionada por sus profesores. Se realizaron 14 grupos focales, en los que participaron 112 estudiantes en total.

Instrumento

Se diseñó un *focus group* semiestructurado para escuchar la voz de los estudiantes y conocer sus visiones acerca de las condiciones comunicativas que, desde su perspectiva, les permitían o dificultaban el aprendizaje. El grupo focal se estructuró en dos partes. La parte I comprendió una pregunta abierta acerca de las características comunicativas de las y los profesores con los que no habían aprendido y con los que sí habían aprendido, consignando en papeles de colores cinco características de un profesor(a) con el que se aprende. Posteriormente, se les solicitó discutir grupalmente para llegar a acuerdo solo sobre cinco características seleccionadas del total que habían obtenido, las que quedaban dispuestas en un pliego de papel para su presentación pública argumentada. La parte II consistió en una observación de dos videos —una clase de una profesora especializada en lenguaje y comunicación, y otra, dictada por uno especializado en matemáticas—, cuyos contenidos son parte del currículum del nivel educativo que cursaba la muestra (metáforas y fracciones, respectivamente). La actividad se iniciaba preguntando acerca de las características comunicativas y formas de enseñar de los profesores observados en los videos y terminaba pidiendo a cada participante del grupo focal exponer lo que consideraba eran las características comunicativas de un buen profesor o profesora.

Procedimiento

Se contó con los consentimientos informados de directivos, profesores y apoderados, y con los asentimientos informados de las y los estudiantes para la realización de los grupos focales. Cada grupo focal se llevó a cabo en salas del establecimiento por parte de una profesora mediadora entrenada, miembro del equipo de investigación, y de acuerdo con un protocolo

de aplicación preestablecido y creado por el equipo. Se realizaron 7 grupos focales al término del primer semestre y 7 al término del segundo semestre (fin del año lectivo), con una duración aproximada de 45 minutos cada uno. La distancia temporal entre los *focus group* permitió monitorear eventuales diferencias, según el periodo dentro del año escolar, así como también incorporar a una mayor cantidad de estudiantes por curso.

Análisis

La información obtenida de cada *focus group* se analizó, en primera instancia, de forma cuantitativa a través de la generación de tablas de frecuencias de aparición de temas, para obtener una visión global de los aspectos más relevados por las y los estudiantes. Estos aspectos orientaron los criterios para la selección de fragmentos, los cuales se examinaron mediante análisis dialógico del discurso (ADD), con el fin de profundizar en las construcciones discursivas y la inscripción de la subjetividad de las niñas y los niños con respecto a las condiciones comunicativas para aprender. Este análisis inicial solo operó como síntesis de base para la posterior selección de fragmentos que mostraban tensión dialógica, o bien, que referían a características comunicacionales de los profesores, los cuales se transcribieron en una matriz de doble entrada para un análisis preliminar de segmentos.

A nivel cualitativo, se realizó un ADD basado en el concepto de *multivocidad* de Bajtín (1982) y en las propuestas realizadas por Larraín y Medina (2007), Ávila y Medina (2012) y Medina (2014), el cual permite evidenciar cómo se inscribe la subjetividad en construcciones discursivas a la vez individuales y culturales, generadas por procesos de internalización de voces internamente convincentes y socialmente dominantes. Los segmentos para el análisis fueron seleccionados a partir de los siguientes criterios: que la interacción fuera extendida y temáticamente pertinente, de acuerdo con el foco de las preguntas de investigación; que se explicitara una toma de posición de los estudiantes; y que existieran tensiones dialógicas o se manifestara el principio de alteridad en el fragmento. De acuerdo con esto, se seleccionaron catorce segmentos sobre los que se realizó el ADD, utilizando las categorías y procedimientos de análisis que se desarrollan a continuación.

El análisis del discurso, en sus vertientes más amplias, involucra dos niveles de estudio: el *dialogal* y el *dialógico* (Grossen & Salazar, 2011). En el *nivel dialogal* se plantean las características que dan forma a una interacción, compuestas por la organización de los turnos de habla, o las reglas para participar en una interacción, y la organización secuencial, o las formas como los enunciados se relacionan unos con otros. En el *nivel dialógico* se reconstruyen las voces o posiciones que están en tensión y que van

emergiendo en las interacciones. El ADD se ocupa de este último nivel más profundamente, analizando los discursos, o segmentos de ellos, y pesqui-sando las huellas materiales a través de las cuales se inscribe la subjetividad de los hablantes en su discurso, expresadas en componentes lingüístico-gramaticales tales como: *nominalizaciones* (nombres, pronombres, sustantivos), *subjetivemas* (diferentes construcciones lingüísticas que expresan juicios de valor o valoración personal) y *modalidades del enunciado*. Desde la propuesta de Álvarez (2001) y Otaola (2006), las modalidades se clasifican en: *alética* (verdad, falsedad, necesidad y posibilidad de un enunciado), *deóntica* (obligatoriedad), *epistémica* (de construcción de conocimiento y saberes) y *apreciativa* o *axiológica* (de valoración y juicios de valor). Dichas huellas o marcas lingüísticas configuran y serán aquella materialidad que permite construir, de acuerdo con Larraín y Medina (2007), las categorías de: *sujeto de la enunciación*, *sujeto del enunciado*, *locutores*, *enunciadores* y *sujetos discursivos*. De estas categorías, utilizamos aquí: *locutor*, que corresponde al responsable material del enunciado; *sujeto del enunciado*, que corresponde al centro de referencia temático e ideológico desde el cual un hablante desarrolla su enunciado, y dado que se trata de un referente temático, permite movimientos de adhesión o distanciamiento; y *enunciadores*, que corresponden a los posicionamientos o puntos de vista expresados en el enunciado, producto de los movimientos posibles referidos en torno al sujeto de este. En un mismo enunciado pueden aparecer diferentes posicionamientos, lo que identifica al enunciado como un espacio polifónico. Por último, el *sujeto discursivo* representa al hablante en su totalidad, no como sujeto empírico, sino como la voz que domina en el enunciado. Es un sujeto que solo se puede reconstruir a través de todo el recorrido textual de los discursos.

Las siglas usadas para la transcripción de los enunciados de los hablantes, así como de las categorías de análisis, fueron: Na: niña; No: niño; Ent: entrevistadora; L: locutor; E: enunciador. Además, cada uno de los segmentos fue etiquetado con un código con base en las categorías de respuesta de la primera fase del análisis, el cual se consigna al final de los segmentos seleccionados, para ilustrar las tendencias más salientes en los resultados.

Resultados

Descriptivos

En este apartado se presentan los resultados correspondientes a las dos primeras partes de los grupos focales, orientados a identificar características generales de los y las docentes efectivos. Todas las indicaciones fueron categorizadas en positivo, aun cuando algunas definían su carácter

desde la negatividad, con afán de lograr mayor claridad y consistencia en la generación del perfil de “buen profesor(a)” o de profesor(a) con quien se aprende.

Frente al interrogante sobre las características del profesor con el que se aprende, el criterio de los estudiantes se enfoca, en primer término, en las *habilidades socioemocionales*, las que definirían, según los estudiantes, a un buen(a) profesor(a) en un 45,2 % de las apariciones, con características como “paciente”, “simpático”, “respetuoso” y “amable”. En segundo lugar, se valoran las *habilidades comunicativas* en un 31,7 %, esgrimiendo características como que “hace explicaciones de calidad y las profundiza”, “se esfuerza por ser claro y directo”, “interactúa con los estudiantes” y “se conecta con estudiantes”. Por último, los estudiantes aprecian las *habilidades técnicas* de los docentes, reportando un 23,8 % de las menciones, relativas a aspectos como que “demuestra desplante pedagógico”, “usa diversas estrategias didácticas”, “apoya el progreso de los aprendizajes” y “ordena el trabajo propio y el que espera de sus estudiantes”. Estos resultados cuantitativos serán reportados en profundidad en otro trabajo, de modo que aquí nos sirven solo como base para orientar el ADD que reporta el presente estudio.

Resultados del análisis dialógico del discurso

Se presentan los principales hallazgos evidenciados por el ADD considerados en la muestra total y se ilustran con fragmentos que permiten visualizar posicionamientos y voces de los estudiantes.

El análisis general muestra la prominencia de los aspectos socioemocionales y comunicativos al momento de indicar elementos significativos para los estudiantes en sus experiencias de aprendizaje. Al profundizar en este hallazgo a través del ADD, es posible reconocer tres aspectos de interés en el *corpus*: 1) posicionamientos sobre los “profesores efectivos” (aquellos con quienes los estudiantes reportan mejores experiencias de aprendizaje) y su caracterización, 2) expresión de alteridad en tensión dialógica entre pares, y 3) tensión dialógica entre locutores y docentes. Estos tres núcleos se complementan en la disposición final de los resultados y aportan una comprensión subyacente de las voces de los estudiantes desde una clave dialógica, poniendo en el centro las formas de construcción enunciativa, las modalidades y el uso de subjetivemas y pronombres inscritos en sus discursos.

Los posicionamientos en torno a cómo es o qué hace un buen profesor en el aula son los segmentos relevantes más numerosos de esta muestra. A continuación, se muestra el análisis de dos de los segmentos que ilustran los resultados:

Tabla 1
Segmento 1⁽²⁾

Siglas: Na: Niña. No: Niño Ent: Entrevistadora L: Locutor. E: Enunciador.	
Registro/cod. - C02A. Paciencia	
Transcripción	Mecanismos de inscripción
<p>Ent: ¿Qué características tiene un buen profesor?</p> <p>Na. 1. Ser paciente cuando nos explique. Por ejemplo cuando uno le pide algo, que no sea de mala manera, que nos conteste bien todas las dudas que tenemos.</p> <p>Ent. ¿Ustedes han tenido profesores que no han sido pacientes con ustedes?</p> <p>Varios niños: Sí.</p> <p>No. 1. En algunas pruebas nosotros le preguntamos a ella y después, no sé, al tercero o cuarto, como por decir lo reta porque ya explicó, pero explicó personalmente a los otros, no al público.</p>	<p>Pronombres/Nombres</p> <p>Tercera persona singular (él/ella)</p> <p>Segunda persona plural (ustedes)</p> <p>Primera persona plural (nos/nosotros)</p> <p>Marca pronominal indefinido (un/uno)</p> <p>Pronominal indirecto (le/lo)</p> <p>Uso de infinitivos (ser)</p> <p>Modalidad</p> <p>Deóntica: “Ser paciente cuando nos explique”; “Que no sea de mala manera”; “Que nos conteste bien”.</p> <p>Apreciativa: “Nosotros le preguntamos a ella y después, no sé, al tercero o cuarto, como por decir lo reta”.</p> <p>*Giros lingüísticos de carácter apreciativo que marcan atenuación (construcción adverbial relativa): “como por decir”.</p> <p>Subjetivemas</p> <p>Evaluativo: “Explicó personalmente a los otros, no al público”.</p> <p>Afectivo: “De mala manera”; “Que conteste bien todas las dudas que tenemos”.</p> <p>Axiológico: “Paciente”; “Lo reta porque ya explicó”.</p>
<p>Sujeto del enunciado: Paciencia como característica de buen profesor.</p> <p>Enunciadores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • E1: Un buen profesor debe ser paciente, explicar de buena manera y contestar bien. • E1': Su profesora los reta y no contesta las preguntas para todos. <p>Locutores:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na. 1 adhieren al enunciador E1. • No. 1 adhieren al enunciador E1'. 	

Nota: elaboración propia.

Este primer ejemplo muestra cómo el discurso de los estudiantes pone de relieve prácticas de aula como regaños, inconsistencias, falta de claridad y displicencia de parte de sus profesores, a la vez que configuran un “deber ser”, marcado en el fragmento a través del uso de infinitivos. El desajuste de expectativas y experiencias escolares es el sentido que prevalece entre los

2 Se presenta el análisis detallado del segmento 1 con el fin de ilustrar la metodología de análisis y el formato que se aplicó a cada uno de los fragmentos de la muestra. En adelante, solo se presentarán segmentos seleccionados y su comentario analítico, con el fin de que la lectura de los resultados sea más fluida.

enunciadores al desarrollar el sujeto del enunciado “Paciencia como característica de buen profesor”.

En el segmento 2, los niños son enfáticos en priorizar las habilidades comunicativas y socioemocionales al caracterizar a los profesores con los que sí se aprende:

(Segmento 2. Registro/cod. - C02D. Profesor con el que se aprende)

Ent. ¿Cómo es un profesor con el que sí se aprende? ¿Qué características tiene ese profesor con el que sí se aprende?

No. 1. A mí [me gusta] la profesora X. Me parece que ella es muy simpática, además de que cuando no traemos materiales, nos da otra oportunidad.

Na. 2. A mí la profesora L., porque cuando explica ciencias como que lo explica así con ejemplos. Nos muestra todo, habla, nos conversa, nos reímos, todo eso.

Este episodio está fuertemente marcado por la aparición de pronominales de primera persona —singular y plural—, aunque en una lógica de ensimismamiento discursivo en la que cada participante responde la pregunta sin dialogar con los demás. A pesar de esto, las intervenciones de los locutores comparten un origen enunciativo marcado por la primera persona singular átona “me”, o la primera persona singular tónica “a mí” —aspecto que determina la diferenciación de los enunciadores en el análisis posterior—. Los enunciadores E2 y E2’ se enfocan en la caracterización y el desarrollo del sujeto del enunciado “¿Cómo son los profesores con los que sí se aprende?”, y aunque sus posiciones al respecto son complementarias, se diferencian, pues E2 plantea características genéricas del sujeto profesor con el que sí se aprende, mientras que E2’ ilustra la caracterización del mismo a través del reconocimiento de acciones concretas.

En el segmento siguiente, segundo foco del análisis ilustrado, la tensión dialógica entre los locutores es central y toma lugar en la voz del locutor No. 3, quien relativiza las posibilidades axiológicas de los juicios presentados anteriormente por otros locutores en torno a que los profesores “traten mal”, marcando la tensión directa en la frase: “Yo creo que está bien y está mal a la vez [...]”:

(Segmento 3. Registro/cod. - I102A. Características de un buen profesor)

Na. 2. Igual está bien lo que dice M., porque pasa a veces que los profesores que las profesoras tratan mal, o sea, para mí no es tratar mal, pero decirle cosas que a uno de niño te ofenden.

Ent. ¿Qué opinan de lo que dijo M.?

No. 3. Yo creo que está bien y está mal a la vez porque que un profesor nos trate bien es bueno para el curso y fome (aburrido) [...]. Es bueno para la emoción, pero está mal también porque los profesores también nos tienen que decir lo que tenemos que mejorar, ¡ya!

Na. 3. Cuando los profesores nos llegan y nos corrigen, igual está bien porque después más adelante vamos a decir: "Gracias profesor porque nos corrigió, nos ayudó".

De esta manera, No. 3 se posiciona confrontando lo planteado por la voz anterior (Na. 2), que se había mostrado de acuerdo con que los profesores debían "tratar bien" y consideraba que aquello era una característica de buen profesor. Sin embargo, este locutor (No. 3) quiebra este espacio con su visión y encuentra adhesión, posteriormente, en Na. 3, quien valora al igual que él que los profesores los corrijan o les digan lo que tienen que hacer, como una ayuda. Incluso, en la marca de *ventriloquismo*³ de este último locutor (Na. 3) aparece esta vinculación de forma material: "[...] después más adelante vamos a decir: 'Gracias profesor porque nos corrigió, nos ayudó'".

Podemos decir entonces que en este fragmento el *enunciador 2* es predominante, pues existe cierto nivel de acuerdo entre los locutores en que parte de las características de buen profesor es que "trate bien" y "no pierda la paciencia"; sin embargo, el E1 aporta relativizando esta noción —que tal vez ha confundido la necesidad de guía con maltrato— y planteando otras características de un buen profesor: "que diga lo que tienen que hacer", "que nos corrija", "que nos ayude".

Los segmentos 4 y 5 ilustran el último rasgo de este análisis: la tensión dialógica directa entre los locutores —que son estudiantes— y los docentes. El segmento 4 pone de relieve especialmente la gran importancia que los estudiantes otorgan a la habilidad docente de *hacerse entender*, a la vez que muestra una visión crítica respecto de la efectividad de los docentes en ello.

(Segmento 4. Registro/cod. - I02C Entender a el/la profesor/a)

Na. 2. Que el profesor de matemáticas era como medio inseguro porque cuando escribía en la pizarra hacía como que, como que si estaba medio complicado de saber las cosas y hacía como todo *al lote*, como medio complejo.

3 Se entiende el ventriloquismo como la habilidad de reconstruir o desplegar las voces de otros autores y autoras que son identificados como quienes dicen algo (Cooren & Sandler, 2014); o bien, supone la generación de un mensaje polifónico en el que se usan los enunciados ajenos mezclados con el discurso principal (voz del emisor), con un fin determinado (Portillo-Fernández, 2018).

Ent. ¿Tú entendiste lo que decía el profesor de matemática y la profesora de lenguaje?

Na. 1. Sí. La de lenguaje la entendí mejor porque explicaba con más dirección a lo que estaba haciendo. Y el profesor de matemáticas no porque estaba inseguro como decía la N. y como que nunca miraba a los alumnos, entonces era como si él se estuviera hablando para él solo no más.

La responsabilidad de que ocurra el entendimiento entre estudiantes y profesores recae, según se manifiesta en el segmento analizado, en estos últimos, aspecto que se visualiza con total claridad en el uso de subjetivas que valoran las prácticas docentes observadas, así como las actitudes del docente al momento de enseñar. Se pone en el centro la voluntad del educador por “conectarse” con sus estudiantes (que los mire, que hable para ellos, que dirija la enseñanza) y las herramientas profesionales que tiene para lograrlo. Por otra parte, las marcas de atenuación en las cláusulas se hacen una constante en el segmento, en el que el uso del adverbio relativo “como” marca el giro apreciativo que distancia los juicios de valor que le suceden en las cláusulas, pues todos ellos son subjetivos, interpretativos y están fuertemente vinculados a aspectos socioemocionales.

El segmento 5 muestra una postura crítica y explícita ante el uso del celular en clase por parte de la profesora y el ensimismamiento del docente (que no mira ni le habla a sus estudiantes).

(Segmento 5. Registro/cod. - I02B-1 Profesora y uso del celular en clase)

Na. 2. Tienen que dar el ejemplo porque la profesora, en verdad, ocupa el celular en clase, entonces a nosotros nos exigen que no se puede ocupar el celular en clase y ella lo ocupa.

No. 1. Incluso tenemos una regla al frente de la profesora que dice “No ocupar el celular en clase”.

E. ¿Y ella no lo respeta?

Varios niñxs. No.

Na. 3. Y como que algunas veces nosotros vamos donde ella y le preguntamos alguna cosa y como que ella está en el celular y ya, nos escucha, pero como que no nos presta mucha atención, y eso es como que igual, lo que me molesta a mí de ella porque como que yo le hablo y ella está en el celular hablando y no me gusta.

Este segmento comparte la cualidad crítica y frontal de las intervenciones matizadas por la presencia de marcas de atenuación y el foco en

las oportunidades de comunicación que los profesores ofrecen a sus estudiantes como parte de sus prácticas de enseñanza con el segmento 4. Un aspecto peculiar observado es la inclusión de la voz de una regla comunitaria (no ocupar el celular en clase) dentro de la discusión, que el locutor trae para reforzar el enunciador al que adhiere. En este segmento, la crítica se comparte y es, como se observa también en el segmento 4, un claro llamado de atención ante el distanciamiento y la indisponibilidad de docentes que por una u otra razón están desconectados comunicacional o emocionalmente de sus estudiantes, y la inercia que eso puede generar en los espacios de aprendizaje.

En síntesis, al analizar dialógicamente el *corpus* disponible confirmamos variadas convergencias entre los grupos:

1. *Alcance temático*: Los grupos estudiados coincidieron en las características de los “buenos profesores”, descripción en la que primó el factor socioemocional por sobre los demás.
2. *Presencia del principio de alteridad en los grupos*: Hubo numerosos pasajes en los que los participantes estaban parcial o totalmente en desacuerdo al compartir sus opiniones.
3. *Tensión dialógica entre locutores y docentes*: Esta fue expresada en críticas y cuestionamientos al rol docente, evocado desde la experiencia.

Discusión de los resultados

Acceder a las voces de niños y niñas educadas formalmente en escuelas subvencionadas de Santiago de Chile nos dio la oportunidad de pesquisar sus percepciones, juicios, experiencias y posicionamientos, a la vez que nos dio acceso a las particularidades que refieren formas de inscribir sus subjetividades en ellos. La observación y el análisis de estas voces estuvieron iluminados por el foco comunicacional, dialogal y dialógico, en virtud de generar evidencia sobre lo que los y las estudiantes valoran como experiencia de aprendizaje exitosa.

A pesar de que el concepto de “buen profesor” o “profesor efectivo” usado en esta investigación —considerado como un profesor o profesora con quien se aprende— es un territorio en disputa desde su origen, consideramos que es posible aproximarnos a su definición desde una perspectiva dialógica, situada y experiencial, que represente las visiones de aquellos que la vivencian día a día. Por esta razón, aunque estos resultados sean muy parciales, movilizan una posibilidad certera: hacer investigación enfocada en las voces de los estudiantes es razonable epistemológicamente y factible metodológicamente, como aquí quedó demostrado.

El diseño de investigación reportado en este artículo propone un acercamiento y acceso específico hacia dichas voces, que, adicionalmente, proporcionó llamativos resultados. Uno de ellos es la cercanía de las conclusiones relevadas en el discurso de los niños participantes con las aportadas por la investigación internacional en torno a temas como la importancia del cuidado de las relaciones socioemocionales y comunicacionales, como base para que el aprendizaje pueda llevarse a cabo (Durlak *et al.*, 2011; Elias, 2006; Konishi & Wong, 2018). Todos estos aspectos son considerados parte del marco teórico que configura el concepto de “condiciones comunicativas para el aprendizaje” (Medina *et al.*, 2016), las cuales a su vez fueron explícitamente reconocidas por los estudiantes en términos de habilidades comunicativas y pedagógicas, como explicar con claridad, profundizar y dar oportunidades diversas (“de distintas maneras”).

Considerar al estamento estudiantil como informante clave, o como participante del cuerpo de toma de decisiones en políticas públicas relativas a la educación, aparece como una opción viable, que se contrapone a los formatos conocidos hasta ahora y a la matriz ideológica que los sostiene. Este trabajo corrobora a los estudiantes como constructores de conocimiento, sujetos de derecho e interlocutores válidos, que claramente no disocian las cuestiones socioemocionales de las cognitivas al aprender, ante las grandes preguntas del tipo: “¿Cómo es un buen profesor?” “¿Cómo se comunica un buen profesor?”. A lo largo de este análisis, pudimos acercarnos mejor a aquellas voces internalizadas que emergieron en el *corpus* como más sobresalientes —o desde el punto de vista dialógico, como aquellas más convincentes—, ventana desde la que observamos el poderoso llamado a la alteridad, la necesidad de ser vistos y oídos para aprender, es decir, de una práctica pedagógica cargada de humanidad. Será tarea de la formación inicial y continua de profesores el considerar explícitamente en sus currículos el desarrollo de habilidades comunicativas basadas en estas características, a la hora de generar las adecuadas condiciones para el aprendizaje de sus estudiantes.

Conclusiones

Esta investigación reporta aquello que emerge de las voces de los estudiantes cuando caracterizan a un *profesor efectivo* o *buen profesor(a)*, respondiendo a las preguntas acerca de: ¿qué voces emergen entre ellos?, ¿cómo se comunica ese profesor(a)?, ¿qué tensiones dialógicas se inscriben en sus construcciones discursivas en torno a sus experiencias de comunicación para el aprendizaje? Al respecto, obtuvimos una particular constatación: la sólida preeminencia de los aspectos socioemocionales y

comunicativos por sobre los aspectos técnicos o relacionados al conocimiento disciplinar de los docentes. Dicha inclinación fue categórica en los catorce *focus group* analizados en este estudio, independientemente del momento dentro del año académico en que se realizaron, lo que abrió la puerta para profundizar en la comprensión de los signos que constituyen esta visión ampliada. Para este efecto, nos hicimos de las herramientas del ADD, las cuales permitieron identificar tres grandes aspectos de interés de alta frecuencia de aparición en el discurso de los estudiantes para así responder a nuestras preguntas de investigación. Estos resultados son muy consistentes con la evidencia aportada por las investigaciones previas respecto de la relación entre aspectos socioemocionales e indicadores de aprendizaje (Milicic *et al.*, 2014). Sin embargo, una diferencia fundamental, y que este estudio puede aportar, es que estos resultados emergen de las voces de las y los estudiantes que participaron de los grupos focales, de sus comprensiones y percepciones propias.

Las voces pesquisadas caracterizan al buen profesor(a) como un docente con una capacidad comunicativa amplia, manifiesta y sensible, esto es, afecto a los estudiantes, que atiende, receptivo y disponible a todo nivel comunicativo (lenguaje verbal, paraverbal y no verbal); un profesor alerta que considera a las y los estudiantes como interlocutores válidos (Wertsch, 1999), y por tanto, que oiga, vea, responda y dialogue afectivamente con ellos. Lo anterior, en gran sintonía con el principio de alteridad y con la idea de otorgar a las y los estudiantes roles epistémicos serios, como muestran las modalidades enunciativas pesquisadas en el análisis dialógico (Wertsch, 1999; Mercer, 2010). En tanto, las características docentes más valoradas por los estudiantes (con mayor frecuencia de aparición en el *corpus* analizado) fueron, en esta misma línea, que *es paciente, es simpático, da oportunidades, trata bien, conversa*, entre otras. “Ofrecer oportunidades” resultó ser un enunciado explícito proferido por los estudiantes, lo cual pone de relieve la relación directa entre los modos de comunicación de las y los docentes y las oportunidades para aprender (Floden, 2002).

A su vez, la orientación de esta mirada se hizo extensiva a los juicios negativos pesquisados. Los estudiantes objetaron prácticas de aula como *mostrarse inseguro, complicado, no mirar a los estudiantes o no prestarles atención, hablarse para él solo*, y otras que fueran al contrario del sentido del entendimiento mutuo y la comunicación entre profesores y estudiantes. Esta crítica fue ampliamente compartida y refuerza la idea anterior, que pone en el centro de la enseñanza de calidad y de la caracterización de un buen profesor sus actitudes de respeto y consideración hacia la alteridad, en tanto principio comunicativo fundamental y central desde la mirada dialógica y sociocultural de esta investigación, así como desde

sus herramientas comunicativas. De este modo, los resultados obtenidos, oyendo a las y los estudiantes, coinciden con la literatura internacional especializada en estrategias pedagógicas (Grossman, 2013) y con aquellas relacionadas con elementos de la personalidad de sus profesores (Williams et al., 2012). Este último foco, dado por la clasificación de Stronge (2007), podría re-leerse desde un paradigma profesionalizante en un marco referido a estrategias comunicacionales, o bien, desde el paradigma de la enseñanza dialógica (Alexander, 2018).

Por último, es posible decir que en el análisis de estos catorce *focus group* la tensión dialógica entre locutores (estudiantes) participantes, es decir, pares, fue un rasgo minoritario. En general, las intervenciones se dieron de manera ordenada y en paralelo con una fuerte dependencia de las intervenciones de la facilitadora, condición que, probablemente, neutralizó en gran medida la posibilidad de confrontación o disenso directo. Sin embargo, la tensión dialógica que se posicionó con fuerza en buena parte de los segmentos analizados fue la que tuvo lugar entre los estamentos estudiantil y docente. Identificamos un gran número de episodios en que los locutores (estudiantes) se posicionaron críticamente ante docentes —a quienes, generalmente, todos los participantes conocían— al indicar prácticas de aula poco efectivas para sus aprendizajes.

Con todo, este artículo reporta solo un estudio de caso que intenta profundizar en las visiones de estudiantes de quinto año básico que se forman en escuelas subvencionadas de Santiago de Chile, por lo que estos hallazgos no son en ningún caso generalizables. Es necesario seguir investigando y analizando las voces de estudiantes de otros segmentos etarios y diferentes dependencias educacionales para co-construir una visión más acabada de lo que es para las y los protagonistas una experiencia de enseñanza y aprendizaje efectiva o de calidad, así como pensar en qué otras voces podrían fortalecer esta co-construcción. La perspectiva docente es una interesante opción complementaria a los hallazgos referenciados aquí, para renovar los objetivos de formación profesional o para el diseño de mejores evaluaciones de desempeño docente. Finalmente, a partir de esta investigación se proyecta una nueva, que desarrollaría y validaría un modelo de intervención para la formación de docentes en habilidades dialógicas y socioemocionales, usando como base el macroconstructo de “condiciones comunicativas para el aprendizaje” para, posteriormente, estudiar el impacto o influencia de estos profesores en los aprendizajes de sus estudiantes.

Agradecimientos

Agradecemos a los docentes y estudiantes de las escuelas subvencionadas de Santiago de Chile que nos abrieron sus puertas para realizar esta investigación.

Sobre los autores

Lorena Pía Medina-Morales es profesora de lenguaje y comunicación; magíster en lingüística y doctora en psicología del aprendizaje e instrucción. Exdecano de la Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile y excoordinadora de la Red Latinoamericana de Decanas y Decanos de Educación. Actualmente, es investigadora principal y directora alterna del Cape Horn International Center (CHIC).

Constanza Fernanda Alvarado-Vargas es profesora de lenguaje y comunicación. Magíster en educación. Formadora de profesores del Instituto de Educación de la Universidad de Chile. Coordinadora del equipo ARPA-Escritura y encargada académica de los proyectos ARPA-Escuela.

Pablo César Ojeda-Lopeda es docente de educación superior en programas de psicología y de educación. Cursa Doctorado en Educación de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Intereses de investigación: procesos cognitivos en contextos educativos; lenguaje, aprendizaje y enseñanza; desarrollo de conceptos sociales.

Fernanda María Ignacia Mansilla-Vargas es profesora de educación general básica. Está vinculada a proyectos de participación ciudadana, aprendizaje basado en proyectos con NNA y educación ambiental.

Dominga Ortíz-Barraza es psicóloga y magíster en psicología educacional de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Cursa el Diplomado en Educación Emocional de la Fundación Liderazgo Chile. Actualmente trabaja en programas de desarrollo profesional docente, con foco en el fortalecimiento de interacciones pedagógicas y el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Tomás Eduardo Llanos-Marchant es licenciado en física. Profesor de educación media en física, con enfoque en el trabajo dentro del aula. Actualmente, es coordinador en terreno del Área de Educación del Cape Horn International Center (CHIC).

Referencias

Agencia de Calidad de la Educación (2018). *Resultados Educativos 2018*. http://archivos.agenciaeducacion.cl/Conferencia_EERR_2018.pdf

- Alexander, R. J. (2004). *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk* (2ª ed.). Dialogos.
- Alexander, R. J. (2011). Evidence, rhetoric and collateral damage: the problematic pursuit of 'world class' standards. *Cambridge Journal of Education*, 41(3), 265-286. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2011.607153>.
- Alexander, R. J. (2018). Developing dialogic teaching: Genesis, process, trial. *Research Papers in Education*, 33(5), 561-598. <https://doi.org/10.1080/02671522.2018.1481140>.
- Álvarez, T. (2001). *Textos expositivos-explicativos*. Octaedro.
- Arnot, M. & Reay, D. (2007). A Sociology of Pedagogic Voice: Power, Inequality and Pupil Consultation. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 28(3), 311-325. <https://doi.org/10.1080/01596300701458814>
- Arón, A. M. & Milicic, N. (1999a). *Clima social escolar y desarrollo personal. Un programa de mejoramiento*. Editorial Andrés Bello.
- Arón, A. M. & Milicic, N. (1999b). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Revista Psykhé*, 2(9), 117-123.
- Ávila, N. & Medina, L. (2012). El análisis dialógico del discurso (ADD) y la teoría de la enunciación: descubriendo la tensión dialógica en los discursos de profesores secundarios chilenos. *Estudios de Psicología*, 33(2), 231-247. <https://doi.org/10.1174/021093912800676466>
- Bajtín, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. Siglo Veintiuno Editores.
- Bajtín, M. (2012). *Problemas de la poética de Dostoievski*. Fondo de Cultura Económica.
- Baquero, R. (1997). *Vigotsky y el aprendizaje escolar*. Aique.
- Bazerman, Ch., Simon, K. & Pieng, P. (2014). Writing about reading to advance thinking: a study in situated cognitive development. En P. Klein, P. Boscolo, L. Kirkpatrick y C. Gelati (Eds.), *Writing as learning activity* (pp. 249-276). Brill.
- Bransford, J., Brown, A. & Cocking, R. (Eds.). (2000). *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*. National Academy Press.
- Bubnova, T. (2006). Voz, sentido y diálogo en Bajtín. *Acta Poética*, 27(1), 99-114.
- Carlino, P. (2013). Alfabetización académica diez años después. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18, 355-381.
- Carroll, J. (1963). A model of school learning. *Teachers College Record*, 64(8), 723-733.
- Cooren, F. & Sandler, S. (2014). Polyphony, Ventriloquism, and Constitution: In Dialogue with Bakhtin. *Communication Theory*, 24(3), 225-244. <https://doi.org/10.1111/comt.12041>
- Darling-Hammond, L., Amrein-Beardsley, A., Haertel, E. & Rothstein, J. (2012). Evaluating teacher evaluation. *Phi Delta Kappan*, 93(6), 8-15. <https://doi.org/10.1177/003172171209300603>
- Do, S. L. & Schallert, D. L. (2004). Emotions and classroom talk: Toward a model of the role of affect in students' experiences of classroom discussions. *Journal of Educational Psychology*, 96, 619-634. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.96.4.619>
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho*. Paidós.

- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1), 405-432.
- Elias, M. J. (2006). *Aprendizaje académico y socioemocional. Serie Prácticas Educativas 11*. Oficina Internacional de Educación y Academia Internacional de Educación. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000129414_spa
- Floden, R. E. (2002). The measurement of opportunity to learn. En A. C. Porter y A. Gamoran (Eds.), *Methodological advances in cross-national surveys of educational achievement* (pp. 231-266). National Academy Press.
- Forslund, K. & Hammar, E. (2014). Group work management in the classroom. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(2), 222-234. <https://doi.org/10.1080/00313831.2012.725098>
- Galdames, V., Medina, L., San Martín, E., Gaete, R. & Valdivia, A. (2011). ¿Qué actividades realizan los docentes de NB1 para enseñar a leer en situación de evaluación docente? Enfoques tras las prácticas pedagógicas. En J. Manzi, R. González y Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 200-203). Centro de Medición MIDE UC.
- Gipps, C., McCallum, B. & Hargreaves, E. (2000). *What makes a good primary school teacher? Expert Classroom Strategies*. Routledge.
- Granström, K. (1998). Classroom management in Sweden: Swedish classroom rhetoric and practice. En N. Shimahara (Ed.), *Politics of classroom life: Classroom management in international perspective* (pp. 136-162). Garland Publisher.
- Grossen, M. & Salazar, A. (2011). Dialogism and dialogicality in the study of the self. *Culture & Psychology*, 17(4), 491-509. <https://doi.org/10.1177/1354067X11418541>
- Grossman, P. (2013). *Protocol for Language Teaching Observation*. CSET. Stanford University. <http://platorubric.stanford.edu/Elements.html>
- Hanushek, E. & Rivkin, S. (2006). Teacher quality. En E. Hanushek y F. Welch (Eds.), *Handbook of the Economics of Education* (pp. 1051-1078). North Holland.
- Hargreaves, A. & Braun, H. (2013). *Data-driven improvement and accountability*. National Education Policy Center. <http://nepc.colorado.edu/publication/data-driven-improvement-accountability/>
- Hargreaves, A. & Shirley, D. (2009). *The fourth way. The inspiring future for educational change*. Corwin, Sage.
- Haskvitz, A. (2004). *Top 11 traits of a good teacher*. <https://studylib.net/doc/6854702/top-11-traits-of-a-good-teacher-by-alan-haskvitz>
- Helterbran, V. (2008). Professionalism: Teachers Taking the Reins. *The Clearing House*, 81(3), 123-127. <https://doi.org/10.3200/TCHS.81.3.123-127>
- Keller, J. (2008). An integrative theory of motivation, volition, and performance. *Technology, Instruction, Cognition and Learning*, 6, 79-104.
- Keller, J. (2010). *Motivational design for learning and performance: The ARCS model*. Springer.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (1993). *La enunciación. De la subjetividad en el lenguaje*. Edicial.

- Kim, M. Y., & Wilkinson, I. A. (2019). What is dialogic teaching? Constructing, deconstructing, and reconstructing a pedagogy of classroom talk. *Learning, Culture and Social Interaction*, 21, 70-86. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2019.02.003>
- Konishi, C. & Wong, T. K. (2018). Relationships and school success: From a social-emotional learning perspective. *Health and Academic Achievement*, 70, 103-122. <https://doi.org/10.5772/intechopen.75012>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- La Paro, K. M., Hamre, B. C. & Pianta, R. C. (2009). *The Classroom Assessment Scoring System: Toddler Version*. Teachstone.
- Larraín, A., Freire, P. & Olivos, T. (2014). Habilidades de argumentación escrita: una propuesta de medición para estudiantes de quinto básico. *Psicoperspectivas*, 13(1).
- Larraín, A. & Medina, L. (2007). Análisis de la enunciación: Distinciones operativas para un análisis dialógico del discurso. *Estudios de Psicología*, 28, 283-301. <https://doi.org/10.1174/021093907782506443>
- Lefstein, A. & Snell, J. (2015). What is dialogic pedagogy? http://routledgetextbooks.com/textbooks/_author/lefstein-9780415618441/pedagogy.php.
- Linell, P. (2004). *Essentials of dialogism. Aspects and elements of a dialogical approach to language, communication and cognition*. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.203.831&rep=rep1&type=pdf>
- Marková, I. (2003). *Dialogicality and social representations: the dynamics of mind*. Cambridge University Press.
- Marsico, G. & Valsiner, J. (2018). *Beyond the mind. Cultural dynamics of the psyche*. Information Age Publishing.
- McBer, H. (2000). *Research into Teacher Effectiveness. A Model of Teacher Effectiveness*. Department for Education and Employment.
- Medina, L. (2014). El análisis dialógico del discurso: analizar el discurso sin olvidar el discurso. En M. Canales (coord.), *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa* (pp. 295-317). LOM Ediciones y Doctorado en Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Medina, L. (2018). A casi dos años de la promulgación de la ley 20.903: avances, tensiones y desafíos del sistema de desarrollo profesional docente. En I. Sánchez (Ed.), *Ideas en educación II. Definiciones en tiempos de cambio* (cap. 9). Ediciones UC.
- Medina, L., Ortíz, D., Ojeda, P., Alvarado, C., Llanos, T. & Mansilla, F. (2016). *Communicative Conditions for Learning in Primary School: A Multimodal, Dialogic, and Functional Look at the Classroom*. ICERI, the 9th International Conference of Education, Research and Innovation was held in Seville (Spain), on November 14th, 15th and 16th, 2016.
- Medina, L., Valdivia, A. & San Martín, E. (2014). Prácticas pedagógicas para la enseñanza de la lectura inicial: un estudio en el contexto de la evaluación docente chilena. *Psyche*, 23(2), 1-13. <https://doi.org/10.7764/psyche.23.2.734>
- Mena, I., Bugueño, X. & Valdés, A. M. (2015). *Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo*. Ficha VALORAS actualizada de la 1ª Edición año 2008. <http://valoras.uc.cl/images/centro-recursos/docentes/RolDocente/Fichas/Vinculo-pedagogico-positivo.pdf>

- Mercer, N. (2004). Sociocultural Discourse Analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 137-168. <https://doi.org/10.1558/japl.v1.i2.137>
- Mercer, N. (2010). The analysis of classroom talk: Methods and methodologies. *British Journal of Educational Psychology*, 80, 1-14.
- Mercer, N., Dawes, L. & Staarman, J. K. (2009). Dialogic Teaching in the Primary Science Classroom. *Language and Education*, 23(4), 353-369. <https://doi.org/10.1080/09500780902954273>
- Mercer, N. & Littleton, K. (2007). *Dialogue and the development of children's thinking: a sociocultural approach*. Routledge.
- Meyer, D. & Turner, J. (2002). Using Instructional Discourse Analysis to Study the Scaffolding of Student Self-Regulation. *Educational Psychologist*, 37(1), 17-25. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_3
- Meyer, D. & Turner, J. (2007). Scaffolding Emotions in Classrooms. En P. A Schutz y R Pekrun (Eds.), *Emotion in education* (pp. 235-249). Academic Press.
- Milicic, N., Alcalay, L., Berger, C. & Torretti, A. (2014). *Aprendizaje socioemocional: Programa BASE (bienestar y aprendizaje socioemocional) como estrategia de desarrollo en el contexto escolar*. Ariel.
- Otaola, C. (2006). *Análisis lingüístico del discurso: la lingüística enunciativa*. Ediciones Académicas.
- Perry, N., Van de Kamp, K., Mercer, L. & Nordby, C. (2002). Investigating Teacher-Student Interactions That Foster Self-Regulated Learning. *Educational Psychologist*, 37(1), 5-15. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3701_2
- Portillo-Fernández, J. (2018). Ventriloquización: estudio del fenómeno discursivo y sus usos. *Filología y Lingüística*, 44(2), 237-252. <https://doi.org/https://doi.org/10.15517/rfl.v44i2.34698>
- Pozo, J. I. (2016). *Aprender en tiempos revueltos: La nueva ciencia del aprendizaje*. Alianza Editorial.
- Preiss, D. D. (2009). The Chilean instructional pattern for the teaching of language: a video-survey study based on a national program for the assessment of teaching. *Learning and Individual Differences*, 19, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2008.08.004>
- Preiss, D., Larraín, A. & Valenzuela, S. (2011). Discurso y pensamiento en el aula matemática chilena. *Psykhe*, 20(2), 131-146.
- Sabol, T. & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14(3), 213-231. <https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Santelices, V., Galleguillos, P., González, J. & Taut, S. (2015). Un estudio sobre la calidad docente en Chile: El rol del contexto en donde enseña el profesor y medidas de valor agregado. *Psykhe (Santiago)*, 24(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.23.2.673>
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities of effective teachers*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sun, Y., Correa, M., Zapata, Á. & Carrasco, D. (2011). Resultados: qué dice la evaluación docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. González & Y. Sun (Eds.), *La evaluación docente en Chile* (pp. 91-136). Centro de Medición MIDE UC.

- Wells, G. & Ball, T. (2008). Exploratory talk and guided inquiry. En N. Mercer & S. Hodgkinson (Eds.), *Exploring talk in school* (pp. 167–184). Sage.
- Wertsch, J. (1999). *La mente en acción*. Aique.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pino, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdaq, Q. & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63-85. <https://doi.org/10.1007/s11409-008-9033-1>
- Whyte, D. (2003). *What makes a great teacher? Here's what the kids say!* Crystal Editorial Springs Books.
- Williams, P., Sullivan, S. & Lawrence, K. (2012). Out of the Mouths of Babes: What do Secondary Students Believe about Outstanding Teachers? *American Secondary Education*, 40(2), 104-120.