

¿Con qué eficacia manejan los docentes latinoamericanos sus aulas para apoyar el aprendizaje?

Un resumen de los hallazgos del estudio sobre las dinámicas en el aula del Banco Mundial en ***Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe***¹ por Barbara Bruns y Javier Luque



Resumen por Tamara Ortega Goodspeed

Las interacciones entre alumnos y docentes en el aula están en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. No obstante, muy pocos países en América Latina y el Caribe tienen buena información sobre cómo funcionan estas relaciones en la práctica o cómo afectan el aprendizaje. La manera en que los docentes manejan sus aulas—el tiempo dedicado a la instrucción, el uso de materiales didácticos, las estrategias pedagógicas utilizadas y la manera en que logran captar y mantener la atención de sus alumnos—afecta las oportunidades de aprender de los estudiantes y los resultados educativos. El funcionamiento de estos aspectos tiene implicaciones importantes para la política educativa.

Del 2009 al 2012, el Banco Mundial colaboró con los gobiernos de siete países de América Latina y el Caribe para observar y documentar lo que ocurrió en los salones de clase de más de 15,000 docentes

escogidos aleatoriamente de muestras representativas de escuelas. Los resultados, presentados en [Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe](#), por Barbara Bruns y Javier Luque, sugieren que los bajos niveles de aprendizaje estudiantil en la región se deben, al menos en parte, al poco tiempo de clase dedicado a la instrucción y a los bajos niveles de participación de los alumnos en las actividades de clase. Los docentes tienden a depender mucho de métodos de enseñanza tradicionales (como el uso de la pizarra), emplean entre 20 y 35% de la clase en trabajo individual de los alumnos en vez de utilizarlo en instrucción más activa, y usan muy poco los recursos de las TICs. Sin embargo, las dinámicas de clase varían enormemente entre distintas escuelas y también dentro de una misma escuela, lo cual sugiere que el personal directivo de la escuela y quienes manejan el sistema educativo tienen un amplio espacio para promover una

Las Notas de Política de PREAL proporcionan resúmenes no técnicos de temas fundamentales en la política educativa. En esta edición, Tamara Ortega Goodspeed resume los hallazgos del estudio sobre las dinámicas en el aula del Banco Mundial hecho entre 2009 y 2012 y presentado en el libro ***Profesores excelentes: cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe*** por Barbara Bruns y Javier Luque.

Sobre la base de observaciones sistemáticas de más de 15,000 aulas en siete países de América Latina y el Caribe, esta investigación estudió cómo los docentes utilizaron el tiempo de clase, los materiales y las prácticas pedagógicas fundamentales para mantener a los alumnos involucrados en el aprendizaje. El libro ***Profesores excelentes*** está disponible en inglés [aquí](#). El resumen del libro también está disponible en [español](#) y [portugués](#). El libro completo en español y portugués estará disponible en agosto.

La preparación de esta nota fue posible gracias al apoyo del Fondo de Fortalecimiento de la Capacidad Institucional (ICFS) del Banco Interamericano de Desarrollo, establecido con el aporte del Gobierno de la República Popular China. Sin embargo, los contenidos son responsabilidad absoluta de la autora y del Diálogo Interamericano.²

mejor instrucción. Esto es posible por medio de la observación regular de la práctica docente, la retroalimentación a los profesores y a los administradores del sistema, la facilitación del intercambio de buenas prácticas, y el apoyo a las escuelas y docentes a usar esta información para mejorar su práctica. A continuación se presenta un resumen más detallado del estudio y sus implicaciones para la política educativa.

cómo las dinámicas en el aula afectaron el aprendizaje. Las escuelas y los salones de clase se seleccionaron aleatoriamente de muestras representativas de los sistemas escolares participantes.³

Los observadores utilizaron una versión adaptada del [Stallings classroom snapshot](#)⁴—una herramienta desarrollada para sistematizar las observaciones de clase que requiere de relativamente poco entrenamiento para usarla y tiene

una alta consistencia entre los observadores. La metodología Stallings mide cuatro aspectos de la práctica docente: 1) uso del tiempo de clase para la instrucción; 2) uso de materiales didácticos

de la clase u otros fines, incluyendo si el docente estaba ausente, interactuando con otros o no involucrado;

- Si se utilizaba el tiempo para la instrucción, se anotó qué práctica pedagógica usaba el docente: lectura en voz alta, exposición/demostración, discusión, práctica/ejercicios, proyectos en grupo, trabajo individual, o copia de la pizarra;

- Cuáles materiales didácticos se usaron (ninguno, libros de texto, cuadernos, pizarra, otras herramientas de aprendizaje, TICs);

- Cuántos alumnos participaron activamente en la actividad liderada por el maestro y/o cuántos estaban visiblemente no involucrados (mirando por la ventana, haciendo dibujitos, conversando, o simplemente distraídos).

Luego, los investigadores sumaron los resultados de las 10 observaciones para reportar el porcentaje del tiempo total de clase dedicado a distintas actividades, junto con la información demográfica de la clase, la infraestructura, los materiales disponibles, y la hora en que comenzó/finalizó la clase. También entrevistaron a los directores de las escuelas para obtener información sobre la población estudiantil, el cuerpo docente, las prioridades de la escuela y sus perspectivas sobre políticas y reformas docentes.

(incluyendo los TICs); 3) prácticas pedagógicas; y 4) capacidad de involucrar a los alumnos en el aprendizaje. En vez de enfocarse en contenidos, la metodología se concentra en técnicas pedagógicas, sin tratar de evaluar la calidad de las interacciones entre alumnos y docentes.

Sobre la base de 10 observaciones diferentes, de 15 segundos cada una, durante el transcurso de una clase entera, los investigadores anotaron:

- Si el docente utilizó el tiempo para la instrucción, la gestión

“Un mayor tiempo dedicado a actividades ajenas a la clase por parte de alumnos y docentes está correlacionado con menores niveles de aprendizaje.”

¿Qué hizo el estudio?

Del 2009 al 2012, equipos calificados en los países participantes observaron más de 15.000 salones de clase en más de 3.000 escuelas de Brasil, Colombia, Honduras, Jamaica, Perú, República Dominicana y el Distrito Federal de México, con el fin de recolectar datos internacionalmente comparables sobre prácticas docentes. Los equipos se enfocaron en grados y materias en los cuales existían pruebas de desempeño estudiantil para ver

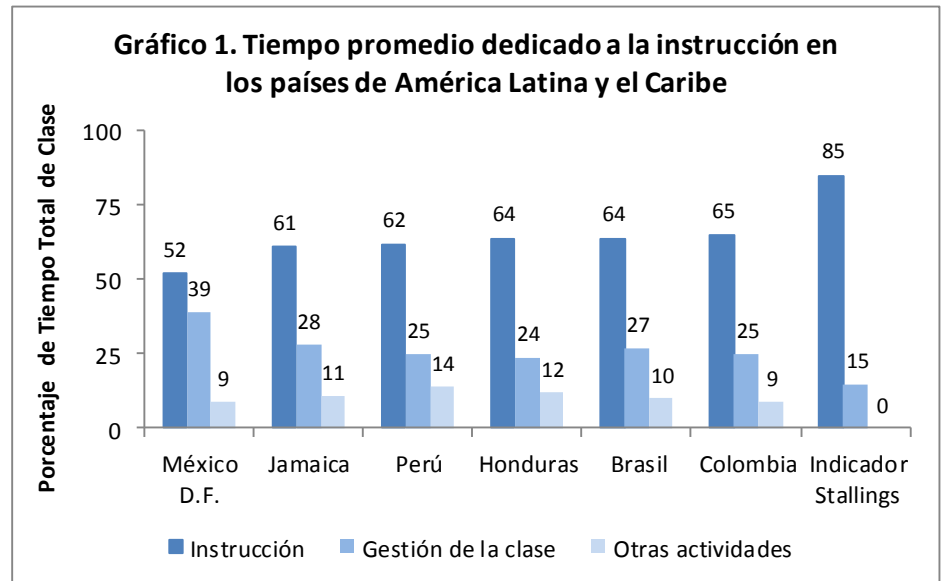
¿Qué encontró el estudio?

BAJO USO DEL TIEMPO PARA LA INSTRUCCIÓN

Las investigaciones de Jane Stallings y Stephanie Knight— quienes desarrollaron el método de observación de clase Stallings—encontraron que los docentes bien preparados en los Estados Unidos dedican, en promedio, 85% de su tiempo de clase a la instrucción, con 50% del tiempo de clase dedicado a métodos de instrucción activa y no más de 35% del tiempo dedicado a trabajo individual o copia de la pizarra. Los docentes utilizaron no más de 15% del tiempo en la gestión de la clase y los alumnos estaban visiblemente no involucrados en las actividades del aula menos del 6% del tiempo.

Tomando estos resultados como un punto de referencia, ningún país latinoamericano del estudio se acerca a estos estándares (**Gráfico 1**). En el mejor de los casos, los docentes utilizaron en promedio un 65% de su tiempo de clase en instrucción, 20% menos que la meta Stallings: esto se traduce en aproximadamente un día de instrucción “perdido” por semana.

Los métodos de instrucción utilizados fueron muy tradicionales. En promedio, los docentes latinoamericanos solo utilizaron métodos de instrucción activa 36% del tiempo de clase, con métodos pasivos como copiar de la pizarra o trabajo individual ocupando 25% del tiempo.



Fuente: Bruns y Luque, 2014, Gráfico 2.2

Además, los docentes dedicaron entre un cuarto y un poco más de un tercio del tiempo a actividades relacionadas a la gestión de la clase, lo cual sugiere que si se mejora en esta área, se puede aumentar el tiempo disponible para la instrucción.

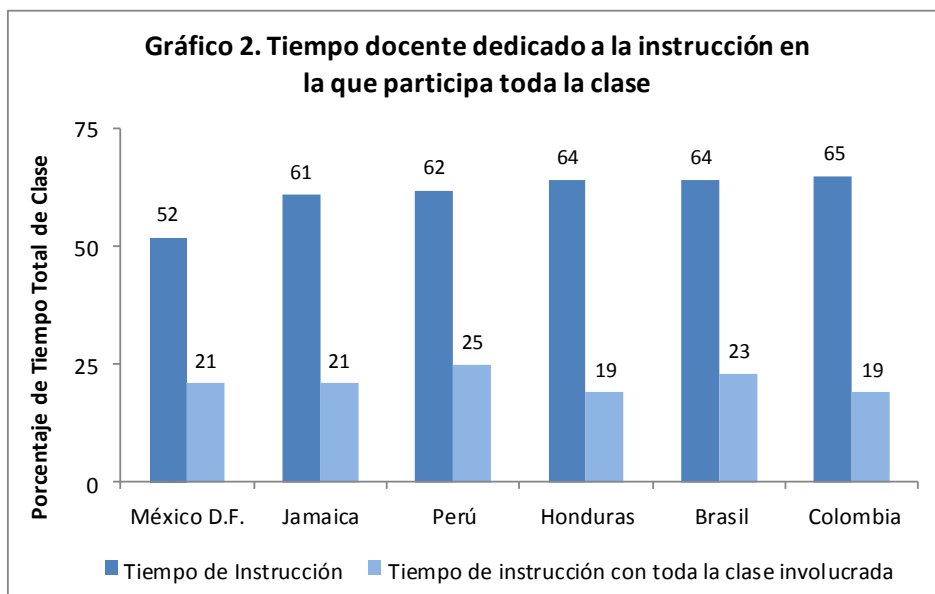
En cada país donde se llevó a cabo el estudio, al menos 9% del tiempo de clase se perdió en tareas no relacionadas con la enseñanza (el estándar de buenas prácticas Stallings presume que actividades de este tipo no ocurren en un salón de clase eficiente). En un año escolar de 200 días, esto es equivalente a aproximadamente 20 días de clase, o un día entero cada dos semanas. La mitad de este tiempo “perdido” se debe a la ausencia del docente, su llegada tarde o salida temprano del aula o la ocupación del tiempo en otras actividades durante las horas de clase. Un mayor tiempo dedicado a actividades ajenas a la clase por parte de alumnos y docentes está

consistentemente correlacionado con menores niveles de aprendizaje.

LOS DOCENTES UTILIZAN PROFUSAMENTE LA PIZARRA Y RECURREN POCO A LAS TICs

La mayoría de los alumnos en las aulas observadas tenían acceso a cuadernos de ejercicios, materiales para la escritura y libros de texto, y un número creciente de las aulas tenían acceso visible a TICs. No obstante, alrededor de un tercio del tiempo de clase, las actividades de aprendizaje involucraron el uso de la pizarra y nada más. Un 12-24% del tiempo, los docentes no utilizaron ningún tipo de material didáctico (inclusive la pizarra), haciendo muy difícil la organización del contenido y mantener el interés de los alumnos.

En total, los docentes utilizaron las TICs solamente un 2% del tiempo de clase, y sólo un 1% del



Fuente: Bruns y Luque, 2014, Gráfico 2.11

tiempo en Honduras y Perú, países que han invertido mucho en tener una computadora por alumno. Sin embargo, mejoras en el uso de la tecnología en el aula por parte de los docentes en Pernambuco y Río de Janeiro, Brasil, sugieren que capacitar a los docentes en el uso de nuevas tecnologías puede ayudar en este campo.

LOS ESTUDIANTES NO PARTICIPAN

Sabemos que “los docentes que logran involucrar a todos sus alumnos en la actividad del aula tienen un mayor control de la clase, menos problemas de disciplina, más tiempo para influir en el aprendizaje y proveen mayores oportunidades de aprender a los alumnos” (p. 114). Sin embargo, en las clases observadas, la mayoría de los docentes no pudieron mantener a todos los alumnos de la clase involucrados en el aprendizaje por más de 25% del tiempo

(Gráfico 2). En general, esto reflejó actividades dirigidas a la clase entera, pero diseñados al nivel del alumno promedio, que dejaron a los alumnos más ágiles aburridos y a los más lentos perdidos, más allá que una decisión por parte del maestro de usar grupos pequeños para apoyar al aprendizaje. Los investigadores también apuntaron que muchos docentes necesitaban apoyo para enfrentar los desafíos especiales presentados por salones de clase con alumnos de distintas edades y niveles de aprendizaje.

LA PRÁCTICA DOCENTE TÍPICA VARÍA TREMENDAMENTE DE UNA ESCUELA A OTRA

En cada país estudiado, se notaron grandes variaciones en la práctica docente de una escuela a otra. Algunas escuelas alcanzaron un promedio del 85% del tiempo de clase dedicado a la instrucción, mientras otras sólo llegaron al 20% (o menos de un día escolar

por semana dedicado a la instrucción).

Comparaciones en casi todos los países mostraron grandes diferencias estadísticamente significativas en el porcentaje de tiempo de clase dedicado a la instrucción entre las escuelas en el 10% más alto y el 10% más bajo del rendimiento estudiantil. Por ejemplo, las escuelas de más alto rendimiento en Honduras dedicaron 68% del tiempo de clase a la instrucción versus 46% en las escuelas de menor rendimiento. En México D.F., la brecha fue menos extensa, pero aun así hubo 10 puntos porcentuales de diferencia. En Río de Janeiro, las escuelas con mejor rendimiento estudiantil dedicaron en promedio 15% más del tiempo de clase a la instrucción, gastaron un 10% menos tiempo en la gestión de la clase, y usaron 5% menos tiempo de clase en actividades no relacionados al aprendizaje, comparado con las escuelas de menor rendimiento. En un año escolar de 200 días, esto equivale a una diferencia de alrededor de 32 días de instrucción.

La práctica docente también varía entre diferentes regiones de un mismo país. En Honduras, los docentes de Copan dedicaron en promedio 83% del tiempo de clase a la instrucción, mientras que en Colon el promedio fue de 33%. Las escuelas rurales donde un solo maestro cubre múltiples grados presentaron un desafío particular en Honduras y Perú, dedicando menos tiempo, en promedio, a la instrucción que las escuelas regulares. Sin embargo, en Colombia, donde el modelo de

Escuela Nueva ha dado apoyo especial a docentes rurales multigrado durante varios años, estas escuelas multigrado consiguieron dedicar más tiempo a la instrucción, en promedio, que escuelas regulares.

LA PRÁCTICA DOCENTE VARÍA ENORMEMENTE DENTRO DE UNA MISMA ESCUELA

Las variaciones en la práctica docente dentro de una misma escuela fueron casi tan amplias como las variaciones entre escuelas, y dentro de una sola escuela los investigadores encontraron docentes que dedicaban casi 90% de su tiempo de clase a la instrucción y otros que no dedicaban nada.

Tres hallazgos son particularmente importantes. Primero, aun en escuelas donde el promedio del tiempo dedicado a la instrucción es muy bajo, hay algunos docentes que le dedican un alto porcentaje de sus clases al aprendizaje. Segundo, las

escuelas buenas demostraron menos variación entre docentes en cuanto al porcentaje de tiempo de clase dedicado a la instrucción, proveyendo así una experiencia más consistente y efectiva dentro de la misma escuela. Por último, las diferencias tan grandes que existen en cómo los docentes de una misma escuela pasan el tiempo de clase, usan materiales didácticos y mantienen involucrados a sus alumnos en el aprendizaje debe ser obvio para los directores, aun sin aplicar un instrumento de observación estandarizado, y tienen implicaciones serias para los alumnos en términos de oportunidades de aprender.

Implicaciones para la política educativa

El estudio del Banco Mundial sugiere varias oportunidades para mejorar la práctica docente en el aula, muchas de las cuales los gobiernos de los países participantes ya están

implementado de alguna u otra manera.

- *Hacer observaciones periódicas de la práctica en el aula un componente regular del sistema educativo.* Jamaica ha capacitado a todos sus supervisores en la metodología

Stallings y Perú aplicó las observaciones Stallings a una muestra de escuelas más amplia a nivel nacional en el 2012. La ciudad de Rio de Janeiro incorporó capacitación en la gestión de la clase y observaciones de la práctica docente como parte del proceso de selección de nuevos docentes. La *Ley de Reforma Magisterial 2012* en Perú hace obligatoria la evaluación del desempeño docente, incluyendo las observaciones del aula, para todos los docentes.

- *Entregar información comparativa sobre las prácticas observadas en las clases a las escuelas como insumo para planear y mejorar.* En México D.F., por ejemplo, se ha creado una versión electrónica del instrumento Stallings diseñada para dar datos en tiempo real sobre las dinámicas en el aula que se pueden comparar con observaciones previas, con otras clases en la misma escuela y con otras escuelas en el mismo distrito. Los observadores también sugieren que ayudar a los docentes a gestionar aulas heterogéneas, enseñarles técnicas para mantener a los alumnos involucrados en el aprendizaje y enfrentar obstáculos estructurales (como tener a alumnos de primaria cambiando de aulas o tener docentes que se trasladan entre múltiples escuelas) tienen el potencial

“El uso más extendido de observaciones de clase para monitorear y mejorar las dinámicas de clase ofrece nuevas oportunidades de fortalecer la instrucción y aumentar el aprendizaje de los alumnos.”

de hacer más efectivo el uso del tiempo de clase.

- *Explorar nuevas formas de capacitación docente sobre la base de videos que muestren ejemplos de práctica docente excelente e insatisfactoria.* En varios países se está regresando a las aulas que recibieron altas calificaciones según la metodología Stallings para hacer videos que demuestren buenas dinámicas de clase en acción. Videos de la práctica en aula también pueden ayudar a los docentes menos preparados a ver y analizar su propio rendimiento.
- *Promover mayor intercambio de buenas prácticas dentro de las escuelas,* dando a los maestros la oportunidad de observarse y ayudarse mutuamente, de colaborar en el desarrollo de clases y evaluación de los alumnos, y de analizar los resultados de las pruebas. Este tipo de estrategia suele ser más efectiva y menos costosa que los métodos tradicionales de capacitación docente (porque ocurren en la misma escuela y sin la necesidad de contratar personal externo) y tiene la ventaja de que provee reconocimiento entre pares, mecanismos de retro-alimentación informal y difusión rápida de mejores prácticas. Los *ginasios cariocas experimentais* de la ciudad de Rio de Janeiro, por ejemplo, han extendido la semana escolar para dejar más tiempo para la colaboración entre docentes.

- *Ayudar a los directores de las escuelas a operar como líderes en la instrucción efectiva.* Las amplias brechas observadas en la práctica docente y los hallazgos de las entrevistas con los directores de escuela sugieren que mejorar la instrucción en el aula no recibe suficiente prioridad, y la capacitación de directores en la región pocas veces cubre técnicas para la práctica eficaz en el aula. Sin embargo, esto ha empezado a cambiar. Los sistemas escolares en Rio de Janeiro y Minas Gerais, por ejemplo, están capacitando a los directores de escuelas en como apoyar a los docentes para mejorar su instrucción como un elemento fundamental del liderazgo. El Marco para la Buena Dirección en Chile establece criterios para la formación de directores que incluye el liderazgo instruccional. Encuestas recientes en Chile también sugieren que un número creciente de directores consideran entre sus responsabilidades principales el mejoramiento de la instrucción en el aula, además de la gestión efectiva del aula.

En síntesis, el uso más extendido de observaciones de clase para monitorear y mejorar las dinámicas de clase ofrece nuevas oportunidades de fortalecer la instrucción y aumentar el aprendizaje de los alumnos.

NOTAS

¹Bruns, Barbara, y Javier Luque. 2014. *Profesores Excelentes: Cómo mejorar el aprendizaje en América Latina y el Caribe* (Edición Avanza). Washington, DC: Banco Mundial. Licencia: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.

²Las traducciones en este documento no fueron hechas por el Banco Mundial y no deben ser consideradas traducciones oficiales del Banco Mundial. El Banco Mundial no se hace responsable de ningún contenido o error de esta traducción.

³En la República Dominicana solo se hizo un pilotaje pequeño.

⁴Para más información ver Stallings, J. 1980. "[Allocated Academic Learning Time Revisited, or Beyond Time on Task.](#)" *Educational Researcher* (Vol. 9, No. 11 (Dec., 1980), pp. 11-16)).

⁵Traducción propia de cita que aparece en la página 114 de la versión avanzada del libro en inglés.



1211 Connecticut Ave., NW, Suite 510

Washington, DC, 20036

Web: thedialogue.org & prealblog.org

Email: education@thedialogue.org

Teléfono: 202-822-9002