

¿Cómo preparan **los innovadores disruptivos**

a los estudiantes de hoy para
ser la fuerza laboral del mañana?



SUMMA

Aulas dialógicas:

Transformar la enseñanza y
el aprendizaje mediante
la colaboración

Copyright © 2025 Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Esta obra se encuentra sujeta a una licencia Creative Commons CC BY 3.0 IGO (<https://creativecommons.org/licenses/by/3.0/igo/legalcode>). Se deberá cumplir los términos y condiciones señalados en el enlace URL y otorgar el respectivo reconocimiento al BID.

En alcance a la sección 8 de la licencia indicada, cualquier mediación relacionada con disputas que surjan bajo esta licencia será llevada a cabo de conformidad con el Reglamento de Mediación de la OMPI. Cualquier disputa relacionada con el uso de las obras del BID que no pueda resolverse amistosamente se someterá a arbitraje de conformidad con las reglas de la Comisión de las Naciones Unidas para el Derecho Mercantil (CNUDMI). El uso del nombre del BID para cualquier fin distinto al reconocimiento respectivo y el uso del logotipo del BID, no están autorizados por esta licencia y requieren de un acuerdo de licencia adicional.

Note que el enlace URL incluye términos y condiciones que forman parte integral de esta licencia.

Las opiniones expresadas en esta obra son exclusivamente de los autores y no necesariamente reflejan el punto de vista del BID, de su Directorio Ejecutivo ni de los países que representa.



SUMMA

Aulas dialógicas:

Transformar la enseñanza
y el aprendizaje mediante
la colaboración

Rafael Carrasco

SubDirector de SUMMA

Marcelo Fontecilla

Director de Transformación Escolar

Elisa De Padua

Coordinadora de Mejora Escolar

Magdalena Flores

Coordinadora de Contenidos Pedagógicos y
Sistematización

Agradecimientos

Agradecemos las valiosas contribuciones al programa de Javier González, Mauricio Farías, Karla Fernandini, Dante Castillo-Canales, Gonzalo Plaza, Daniela Zenteno, Paulina Cornejo, Yolanda Gana, Betzabé Flores, Tania Espinoza, Paula Salas, Ana Surhoff, María José Sepúlveda, Soledad Ytuarte, Gabriela Ávalos, María Angélica Mena, Carmen Montecinos, Karin Roa, Sara Hennessy, Ruth Kershner, Valeska Grau, Antonia Larraín y Miguel Órdenes, entre otros. De manera especial agradecemos a Zemira Mevarech y Ornit Spektor-Levi con quienes se llevó a cabo el diseño del corazón del programa y quienes generosamente compartieron su experiencia de los programas Improve y Mufha desarrollados por estas investigadoras y educadoras.

También agradecemos el apoyo de la Agencia Nacional de Desarrollo e Investigación (ANID) del Ministerio de Ciencia y Tecnología de Chile que, mediante el Fondo de Inserción de Doctores en el Sector Productivo IDP220012, hizo posible el proceso de sistematización de la información sobre la implementación y resultados del programa que se reporta en este documento.

Acerca de SUMMA

SUMMA es el Laboratorio de Investigación e Innovación Educativa para América Latina y el Caribe. Fuimos creados en 2016 por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) con el apoyo de Ministerios de la región. Nuestra misión es promover el derecho a la educación, apoyando la mejora en la calidad, equidad e inclusión de los sistemas educativos de la región. Buscamos acelerar transformaciones educativas que tengan un impacto positivo en los grupos más desfavorecidos y excluidos. Para ello, nos basamos en evidencias y experiencias globales, contextualizándolas y enriqueciéndolas a partir de la experiencia local. Trabajamos en colaboración con actores clave para compartir aprendizajes y potenciar impactos: Ministerios, Facultades de Educación y Centros de Investigación. En particular, colaboramos estrechamente con la Education Endowment Foundation (Reino Unido), el International Development Research Centre (Centro Internacional de Investigaciones para el Desarrollo, Canadá), la Global Partnership for Education (la Alianza Mundial por la Educación, varios países), la OCDE, la OECS, la UNESCO y el Banco Interamericano de Desarrollo.

Entre los principios que guían nuestras acciones, dos de ellos son clave: la concepción de la educación como un derecho humano fundamental y la firme convicción de que todos los estudiantes pueden aprender si reciben una educación adecuada (UNESCO, 2020). La investigación en educación proporciona la base para facilitar que los sistemas educativos cuenten con docentes mejor preparados (y apoyados) para impartir la enseñanza que sus estudiantes necesitan.

Sin embargo, existe una brecha entre la investigación educativa y la toma de decisiones a nivel de políticas y programas educativos (OCDE, 2023b). Esta brecha se explica principalmente porque la investigación suele estar desconectada de las necesidades del sistema escolar y también porque los resultados de la investigación se comunican en un lenguaje poco claro y poco práctico para quienes toman las decisiones a nivel de sistema y de escuela (OCDE, 2023b).

SUMMA trabaja intensamente para cerrar esta brecha mediante:

- ▶ La identificación de las necesidades y fortalezas de los sistemas y programas educativos;
- ▶ La síntesis y “traducción” de la evidencia para hacerla clara y accesible a los responsables de la toma de decisiones a nivel de sistema y de escuela;
- ▶ El desarrollo de espacios donde se modele la transformación de la evidencia en prácticas concretas;
- ▶ Trabajar en redes de colaboración (ministerios de educación y otras instituciones) que permitan ampliar la labor de SUMMA;
- ▶ Estudios que nos permitan seguir profundizando en la identificación de los factores que permiten transformar la educación.



Resumen

América Latina y el Caribe están varios años por detrás de los resultados de aprendizaje de los países de la OCDE evaluados por PISA. Una mirada más cercana a los procesos educativos muestra un enorme camino por recorrer hacia una pedagogía que conecte mejor con las necesidades y el sentir de los estudiantes, así como para responder a los nuevos desafíos que plantea la sociedad. Existe una gran oportunidad ofrecida por un corpus de evidencias de investigación sin precedentes, que sugiere caminos para orientar y acelerar la mejora educativa. La existencia de meta-análisis de grandes volúmenes de investigación en educación permite identificar prácticas pedagógicas de bajo coste en infraestructura o tecnología y alto impacto en contextos de vulnerabilidad socioeducativa.

SUMMA desarrolló el Programa Aulas Dialógicas a partir de la articulación de algunas de las estrategias más efectivas para la mejora del aprendizaje: diálogo colaborativo, metacognición y retroalimentación formativa. El programa fue desarrollado y piloteado entre 2020 y 2023 en un grupo de escuelas del norte de Chile. Este documento revisa los principales fundamentos, componentes y resultados preliminares de este programa. Analiza el potencial del programa para abordar sinérgicamente el aprendizaje de los estudiantes, las relaciones de desarrollo profesional y colaboración entre docentes y líderes pedagógicos, y la promoción de formas de interactuar al interior de las aulas y las escuelas que respondan a la urgente necesidad de construir sociedades capaces de dialogar y colaborar, considerando y valorando la diversidad de quienes las integran.

1. Introducción

La sociedad actual se enfrenta a retos sin precedentes: la crisis climática, la inestabilidad social y la polarización política, entre otros. También nos enfrentamos a un mercado laboral con transformaciones tecnológicas aceleradas, sacudido por la irrupción de la inteligencia artificial. Todo ello plantea un enorme desafío a la forma en que nuestros sistemas educativos preparan a las nuevas generaciones.

En el caso de América Latina, el desafío es aún mayor. Si bien la región ha mostrado avances significativos en el acceso a la educación en los últimos años, los desafíos persisten en materia de conclusión de estudios y en el nivel de logro y pertinencia de los aprendizajes (BID, 2023). Los resultados educativos de nuestros estudiantes revelan años de rezago en comparación con sus pares de países desarrollados (OCDE, 2019). La región también enfrenta brechas de aprendizaje que afectan a los estudiantes más vulnerables (UNESCO, 2020). Esta situación impide que nuestras sociedades alcancen su pleno potencial y pone en riesgo nuestra capacidad para enfrentar los desafíos del futuro. Se trata de un desafío educativo complejo que requiere respuestas en diferentes ámbitos. Uno de ellos es el desarrollo de las capacidades de nuestros profesores y directores para que puedan apoyar a las nuevas generaciones para afrontar mejor el futuro.

La evidencia de la investigación de las últimas décadas destaca el papel de los docentes y líderes escolares como los factores más importantes para impulsar la mejora del aprendizaje (Douglass, 2019; OCDE, 2018). Además, la evidencia de la última década indica que las brechas de aprendizaje podrían revertirse mediante una transformación pedagógica de nuestras escuelas que enfatice pedagogías activas basadas en la metacognición, la colaboración, el diálogo y el desarrollo socioemocional, entre otras (Education Endowment Foundation, EEF 2024).

Sin embargo, contar con evidencia acerca de prácticas efectivas no es suficiente para implementar cambios efectivos. Las exigencias que enfrentan los profesores y los directores de centros escolares son muy altas: los retos son complejos y constantemente surgen situaciones a las que deben responder (Ruffinelly-Vargas, 2016). No se les puede dejar solos en la tarea del cambio, sobre todo porque la mayoría de las veces no cuentan con el apoyo suficiente ni con las herramientas

adecuadas. Necesitamos un enfoque de transformación de las prácticas escolares más sistémico, colaborativo y solidario.

En respuesta a estos retos, SUMMA desarrolló el Programa Aulas Dialógicas que apunta a fortalecer la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje en escuelas de alta vulnerabilidad socioeconómica. Aulas Dialógicas promueve la innovación pedagógica a través de la implementación de prácticas docentes de alto impacto en el aprendizaje: metacognición, retroalimentación formativa y diálogo colaborativo (EEF, s.f.). La combinación de estas prácticas permite asentar la propuesta de Aulas Dialógicas en una aproximación al aprendizaje centrada en la “autonomía colaborativa”: podemos guiar nuestro propio aprendizaje y, a la vez, enriquecerlo a través de la colaboración y el diálogo con los demás. Esta perspectiva orienta tanto el aprendizaje de los estudiantes como el de los docentes, a través de la promoción de espacios sistemáticos de acompañamiento, reflexión sobre la práctica y aprendizaje profesional colaborativo.

El programa instala capacidades en las escuelas a través de un plan de desarrollo profesional para docentes y líderes escolares estructurado en ciclos cortos de mejora que combinan teoría, práctica y mentoría pedagógica. Cada ciclo se enfoca en una estrategia pedagógica de alta efectividad, y se despliega a través de una secuencia que incluye un taller formativo, el diseño de clases, implementación en el aula, observación y retroalimentación de la implementación en base a criterios específicos previamente acordados, y reflexión colaborativa para el aprendizaje profesional. Para esto es clave el acompañamiento pedagógico y el aprendizaje en comunidad.

El rol que juegan los líderes pedagógicos es fundamental. Para la promoción de los cambios, es necesario que aseguren condiciones para las transformaciones, que lideren una visión de cambio compartida y que promuevan la institucionalización de los cambios para hacerlos sostenibles en el tiempo. Así, la formación de líderes pedagógicos es clave para que las innovaciones sean sostenibles y escalables a nivel territorial.

Para explicar mejor esta propuesta, este documento se estructura de la siguiente manera. La sección 2 describe con mayor precisión el problema que aborda Aulas Dialógicas y la sección 3 presenta la solución propuesta a través de un modelo de transformación pedagógica. La sección 4 explica el modelo con más detalle y la sección 5 presenta algunos de los resultados preliminares del programa. Por último, la sección 6 describe los aprendizajes obtenidos, los retos y las orientaciones de política pública que pueden derivarse del programa.

2. Definir el problema, las oportunidades y los desafíos

Esta sección describe lo que consideramos uno de los principales problemas educativos en América Latina y que está en los fundamentos de Aulas Dialógicas. Asimismo, describe la oportunidad que brinda la sistematización de las últimas décadas de investigación mundial sobre programas de mejoramiento educativo y los desafíos de transferir esta evidencia a la práctica escolar para promover el mejoramiento local.

2.1 El problema: Retrasos y brechas sociales en el aprendizaje que ponen en peligro la capacidad individual y colectiva de la región para afrontar los retos de la sociedad que viene

Las evaluaciones internacionales revelan que los países de América Latina y el Caribe se encuentran varios años rezagados en términos de aprendizaje, al comparar a los estudiantes con sus pares de países desarrollados (OCDE, 2019). En la Figura 1 se muestra cómo el desempeño académico de los estudiantes latinoamericanos, en el caso de la última evaluación PISA¹ 2022 en matemáticas, se encuentra entre 3 y 7 años por detrás del desempeño de los estudiantes de los países desarrollados de la OCDE (BID, 2023).

¹ PISA is the OECD's Program for International Student Assessment. It conducts assessments in reading, mathematics and science for 15-year-old students every three years.

• 12 AÑOS •

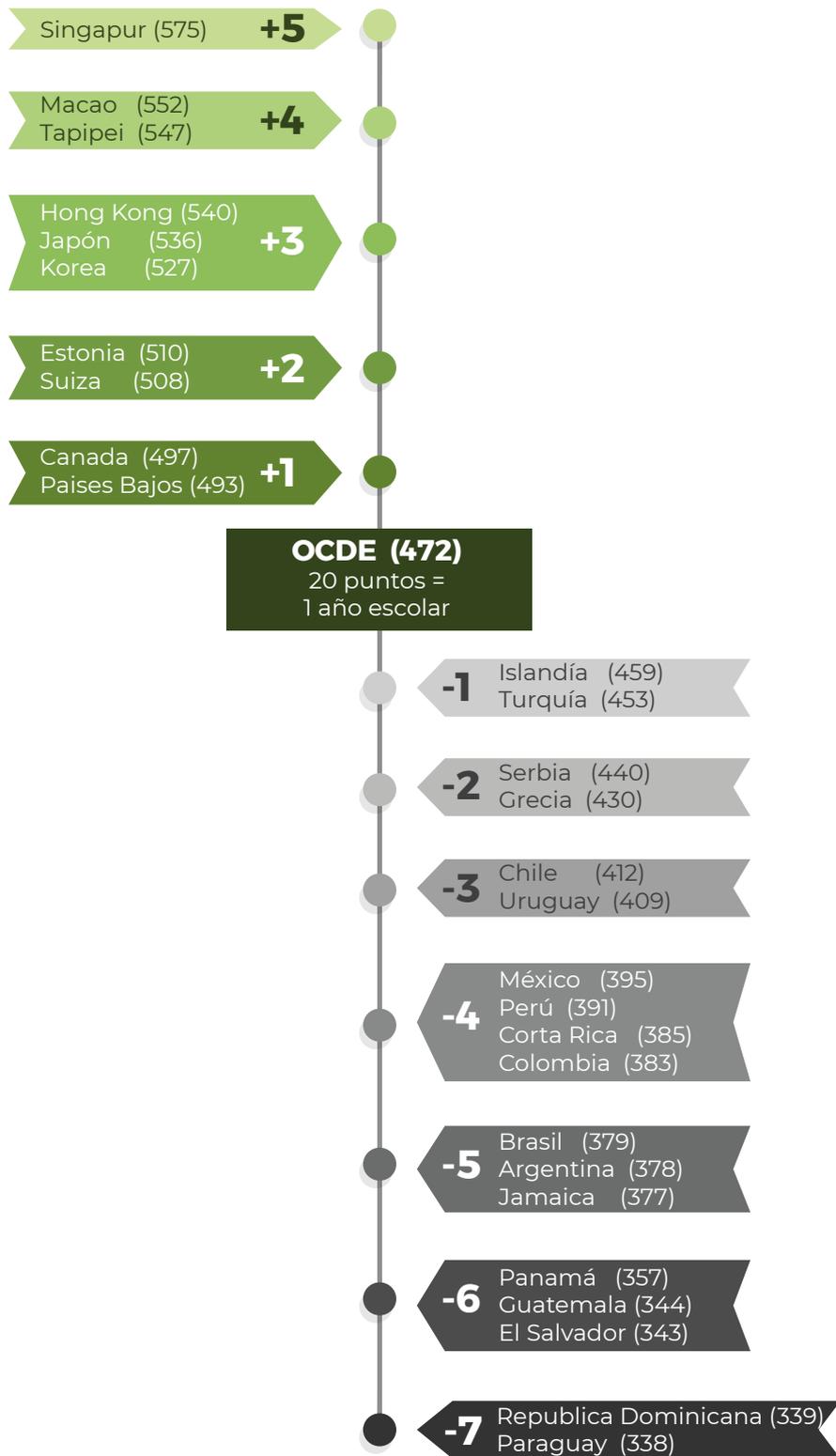


Figura 1: Resultados de diferentes países en la prueba PISA, comparados con la media de los países de la OCDE en años de progreso en el aprendizaje. Los datos muestran que Chile, a pesar de ser el país con mejor desempeño en la región, está 3 años por debajo del promedio de los países evaluados.

Fuente: Adaptado de Arias Ortiz et al. (2023).

América Latina también enfrenta problemas de desigualdad socioeducativa. Al interior de nuestros países, existen importantes brechas en el desempeño de los aprendizajes asociadas a la situación socioeconómica de los estudiantes: aquellos que provienen de contextos más vulnerables se encuentran varios años por detrás de los estudiantes de contextos más favorecidos (OCDE, 2019; OCDE, 2023b; UNESCO, 2020). Estos rezagos se observan desde la educación inicial, y aumentan con los años a lo largo de la trayectoria de los estudiantes. Además, los estudiantes más desfavorecidos socialmente tienen más probabilidades de repetir curso, muestran peores resultados en las solicitudes de acceso a la educación terciaria, no completan sus estudios terciarios y tienen peores resultados laborales (UNESCO, 2021).

A partir de estos antecedentes (los rezagos en el aprendizaje y las desigualdades sociales que asimismo impactan lo que aprenden los estudiantes) nuestras sociedades corren el riesgo de no alcanzar su pleno potencial y de ver disminuida su capacidad para afrontar adecuadamente los retos de las próximas décadas.



2.2 La oportunidad: Avances en la ciencia educativa para enfrentar estas carencias, promoviendo el desarrollo de capacidades clave de autonomía y colaboración.

Desde hace poco más de una década, la ciencia de la educación acumula un conjunto de evidencias sin precedentes que identifican el impacto de diversas estrategias de mejora educativa (EEF, 2021a; Darling-Hammond et al., 2020; Mujis & Bokhove, 2020; Wigelsworth et al., 2019). Estas evidencias muestran que el mayor potencial de mejora se encuentra en el desarrollo del núcleo pedagógico² hacia metodologías más activas y participativas (EEF, 2021a; Darling-Hammond et al., 2020; Mujis & Bokhove, 2020; Wigelsworth, et al., 2019).

La Education Endowment Foundation del Reino Unido (2024) desarrolló un meta-análisis de miles de programas evaluados en todo el mundo, que ha permitido identificar y comparar más de 30 categorías de estrategias educativas en función de su impacto en el aprendizaje (ver Figura 2). Los hallazgos indican que, entre las estrategias con mayor impacto, se encuentran aquellas centradas en desarrollar: (a) la capacidad de aprendizaje autónomo de los estudiantes, a través de la metacognición y la retroalimentación formativa; y (b) el aprendizaje social a través de la colaboración y el diálogo. En definitiva, una pedagogía más efectiva es aquella que entiende el aprendizaje como un proceso activo y participativo.



Figura 2: Imagen de una sección de la plataforma de prácticas efectivas del Education Endowment Foundation, que resume datos de todo el mundo sobre la eficacia de las principales estrategias pedagógicas. Esta sección muestra las estrategias de más alto impacto en el aula de acuerdo con la evidencia internacional. Las ordena de acuerdo a su costo de implementación (en libras), la fuerza de la evidencia científica que la respalda y el impacto de su implementación en el aula, traducido en meses adicionales de enseñanza y aprendizaje para los estudiantes.

2. Richard Elmore define el núcleo pedagógico como la relación entre el docente, el estudiante y los contenidos, a través de una tarea de aprendizaje (Elmore, 2010).

Estas estrategias no sólo promueven un mayor aprendizaje, sino que también buscan desarrollar la capacidad para desenvolverse en un mundo incierto de forma autónoma, pero también colaborativa. Además, estas estrategias tienden a ser innovaciones de bajo costo en términos de infraestructura y tecnología y se centran principalmente en el fortalecimiento profesional de los profesores y los líderes escolares.

El impacto potencial sobre el aprendizaje es enorme. De hecho, estas prácticas pedagógicas tienden a generar el equivalente a meses adicionales de aprendizaje al año en comparación con otras estrategias. Cabe señalar que uno o dos meses adicionales al año pueden traducirse en el equivalente de uno o dos años adicionales de educación escolar en la vida de los alumnos, sin que tengan que pasar más tiempo en la escuela.

2.3 El desafío: reforzar la preparación de profesores y líderes escolares en prácticas pedagógicas de alto impacto

La literatura destaca el papel de docentes y líderes escolares como los factores más importantes para impulsar la mejora de los resultados de aprendizaje de sus alumnos (OCDE, 2018).

Sin embargo, la tarea de transferir los avances de la investigación mundial a la práctica educativa local es compleja (Bold et al. 2017; Getenet, 2019; Montgomery & Smith, 2015; OCDE, 2023a). Además, los procesos de desarrollo profesional enfrentan diversas dificultades para movilizar la transformación efectiva de las prácticas docentes, debido a la falta de condiciones materiales y de tiempo adecuadas, la sobrecarga de trabajo, los altos índices de deserción de los docentes, la discontinuidad de los procesos de formación, la falta de acompañamiento a la implementación, y la brecha entre los contenidos de la formación y los hallazgos de la investigación sobre prácticas pedagógicas efectivas (Jomoad et al., 2019; Manuel et al., 2018; Popova et al. 2020).

Avanzar hacia clases más participativas y activas es un reto importante. Hasta que esto no ocurra, no se podrá liberar el potencial mostrado por las últimas evidencias. Se requiere, por lo tanto, de modelos de formación que articulen el desarrollo del conocimiento conceptual de las innovaciones pedagógicas, con la transferencia sistemática a la práctica, estrategias para acompañar la implementación, e instancias que permitan la reflexión colaborativa para el aprendizaje profesional.

3. Nuestra propuesta: Aulas Dialógicas SUMMA

Para responder a estos desafíos, SUMMA desarrolló el programa de innovación pedagógica Aulas Dialógicas, que busca transformar la enseñanza en contextos de alta vulnerabilidad socioeconómica a través de la implementación de las prácticas pedagógicas que tienen mayor impacto en el aprendizaje, de acuerdo a la evidencia internacional. El programa promueve que los equipos escolares incorporen a sus prácticas habituales estrategias metacognitivas, retroalimentación formativa y diálogo colaborativo de manera sinérgica, considerando también la dimensión socioemocional del aprendizaje. El uso de estas estrategias se asocia al fortalecimiento de habilidades transversales en los estudiantes, que son clave para el desarrollo de su autonomía y la capacidad de colaborar para potenciar el aprendizaje.



3.1 ¿Por qué “Aulas Dialógicas”?

El nombre del modelo se debe a la centralidad de la herramienta del diálogo como herramienta para transformar la enseñanza. Entendemos el diálogo como un proceso de comunicación planificado e interactivo que permite a alumnos y profesores abordar temas de interés común, considerar diferentes puntos de vista y resolver colectivamente diferentes situaciones (Alexander, 2020; SUMMA, 2024).

El diálogo en la escuela contribuye significativamente a la participación y motivación de los estudiantes, al desarrollo de su razonamiento y creatividad, y a la comprensión de diferentes materias (Alexander, 2020; Hennessy, et al., 2023; Howe et al., 2019; Jay et al. 2017; Mercer y Littleton, 2007; Resnick, et al., 2017; Rojas-Drummond, 2020). Fomenta el desarrollo de habilidades sociales y emocionales como la comunicación, el trabajo en equipo y la resiliencia (Gorard et al., 2017).

El diálogo no sólo es pertinente en el aula. También es un modo de interacción esencial para la escuela en su conjunto. Fortalece el sentido de equipo y facilita resolver dilemas o problemas complejos (Swaffield, 2008). Por último, promover el diálogo en las escuelas sienta las bases para el desarrollo de ciudadanos que participen activamente en la construcción de sociedades democráticas (Alexander, 2020).

Durante la implementación del Programa, el fortalecimiento de las habilidades dialógicas en los estudiantes permitió construir la base para trabajar de forma sinérgica otras estrategias altamente eficaces, como la metacognición y la retroalimentación formativa (SUMMA, 2024). En suma, el diálogo es una herramienta privilegiada para el desarrollo de la “autonomía colaborativa” en los estudiantes.

3.2 El diseño del modelo

Para el diseño de las Aulas Dialógicas, SUMMA tomó como referencia la experiencia de centros de investigación que han avanzado en la incorporación de estrategias similares en las escuelas. Destaca el proceso de colaboración entre SUMMA y las expertas de la Universidad de Bar-Ilan Zemira Mevarech y Ornit Spektor-Levi. Estas especialistas desarrollaron los programas de innovación pedagógica IMPROVE³ y MuFha⁴, que enfatizan la introducción de la metacognición, la colaboración y el desarrollo socioemocional, así como en un enfoque multimodal del aprendizaje. Aulas Dialógicas también se basó en las conclusiones del grupo CEDiR⁵ de la Universidad de Cambridge sobre el uso del diálogo como herramienta de enseñanza y aprendizaje.

El Programa Aulas Dialógicas también incorpora principios clave de formación docente identificados por la evidencia internacional y sistematizados por la EEF (2021). De estos principios derivan dos claves para la formación: (a) introducir nuevos conocimientos pedagógicos de manera que se promueva su comprensión y apropiación, y b) motivar y apoyar a los docentes a poner a prueba los nuevos conocimientos en la práctica, a través del modelamiento, la retroalimentación y otras técnicas de acompañamiento al aula.

La propuesta Aulas Dialógicas se implementó de manera colaborativa junto a cinco escuelas de la comuna de Arica, en el extremo norte de Chile, todas ellas con un alto índice de vulnerabilidad socioeconómica (IVE)⁶. El desarrollo del programa se basó en un enfoque de investigación-acción⁷, que permitió un proceso de ajuste y mejora continua con el apoyo de un sistema de monitoreo y seguimiento.

El resultado de este proceso es un programa que busca construir capacidades en los equipos escolares a través de un plan de desarrollo profesional para docentes y líderes pedagógicos. Adicionalmente, el Programa Aulas

3. IMPROVE: *Introducción de nuevos conceptos, Cuestionamiento metacognitivo, Práctica, Revisión y reducción de dificultades, Obtención del dominio, Verificación, y Enriquecimiento* (Mevarech & Kramarski, 2014).

4. MuFha: *Enfoque Holístico Multifacético* (Saban, 2020).

5. CEDiR: *Cambridge Educational Dialogue Research*. Más información en: <https://www.educ.cam.ac.uk/research/groups/cedir/>

6. Un alto índice IVE implica que casi la totalidad de los estudiantes del liceo están en riesgo de deserción escolar y son prioridad para recibir apoyos estatales para su educación.

7. Un proceso de investigación-acción combina la intervención sobre problemas reales de la práctica, con la indagación en torno a los factores involucrados en los procesos y resultados de esta intervención, promoviendo el aprendizaje profesional y la sistematización de buenas prácticas (CPEIP, s.f.).

Dialógicas genera conocimiento para transformar estas escuelas en centros de desarrollo e innovación docente que promuevan un cambio pedagógico sostenible y escalable a nivel territorial. Esta forma de concebir la formación docente busca fomentar la colaboración entre escuelas y docentes, y alimentar las políticas de mejora educativa en mayor escala.



4. El modelo de implementación de Aulas Dialógicas

4.1 Tres modelos de acción para la transformación sostenible de las prácticas

El programa combina tres modelos que ayudan a transformar la enseñanza: (a) un modelo pedagógico, (b) un modelo de desarrollo profesional y transformación de la escuela, y (c) un modelo de sostenibilidad y escalamiento.

a. Modelo pedagógico

El aprendizaje profundo se ubica al centro del modelo pedagógico de Aulas Dialógicas. El estudiante es entendido como un aprendiz activo (Paniagua & Istance, 2018) con base en un sólido desarrollo socioemocional (Guedner et al. 2020). Con este fin, promueve en los estudiantes el desarrollo de comprensiones profundas a la base de los aprendizajes curriculares, o Big Ideas, según el concepto utilizado por Wiggins y McTighe (2005) (ver Figura 3).

Al mismo tiempo, Aulas Dialógicas busca formar seres humanos capaces de autorregular su aprendizaje y de colaborar con otros en el esfuerzo por lograr objetivos comunes. Para lograr esto, el programa busca articular las estrategias pedagógicas que lo componen de manera que se potencien unas a otras de manera sinérgica.

A la base de estas estrategias se ubica el Diálogo Colaborativo, que favorece el desarrollo de habilidades en los estudiantes para reconocer, expresar, intercambiar y profundizar reflexivamente sus ideas, en colaboración con el resto de la clase. Sobre esta base, el programa profundiza los espacios de diálogo para promover el desarrollo de la reflexión metacognitiva, que permite a los estudiantes reflexionar sobre su proceso de aprendizaje (Perry et al. 2019; SUMMA, 2024), y la entrega de retroalimentación formativa, que permite guiar los esfuerzos de los estudiantes y ayudarlos a progresar en el aprendizaje mediante espacios de reflexión colaborativa sobre sus avances y desafíos (Irons & Elkington, 2021; Ministerio de Educación de Panamá & SUMMA, 2022).



Figura 3: Modelo pedagógico de las Aulas Dialógicas.

b. Modelo de transformación escolar basado en el diálogo colaborativo

La formación de docentes y líderes pedagógicos para la implementación de Aulas Dialógicas se ha organizado en torno a un modelo de transformación escolar, al igual que el modelo pedagógico, basado en un enfoque que hemos llamado autonomía colaborativa. En efecto, si lo que persigue el modelo pedagógico es desarrollar esa autonomía colaborativa en los estudiantes, lo que busca el modelo de transformación escolar es desarrollarla también en los equipos profesionales de las escuelas.

Las estrategias de formación se basan en las mismas prácticas que se destacan en el modelo pedagógico, pero esta vez a nivel de la comunidad docente: el diálogo colaborativo entre docentes, la reflexión metacognitiva sobre la práctica pedagógica y la retroalimentación formativa que orienta la mejora de la enseñanza. Este modelo asume como premisa central que el aprendizaje profesional se desarrolla a través de procesos activos de intercambio y reflexión conjunta a lo largo de las distintas etapas de la vida profesional. Esto se promueve mediante la implementación de ciclos de mejoramiento que se describen en la sección siguiente.

Este modelo impulsa un proceso progresivo de transformación de la práctica y desarrollo de capacidades. Para esto, instrumentos como guías de observación de las prácticas de aula, mapas de progreso y perfiles de egreso ayudan a los docentes y líderes pedagógicos a reflexionar sobre los avances y desafíos en su proceso de formación profesional.

c. Modelo de sostenibilidad y ampliación

Aulas Dialógicas considera la sostenibilidad del programa y la autonomía de las escuelas y territorios como base para su proyección y expansión. El modelo de sostenibilidad y escalamiento considera tres etapas lógicas (Colbert & Arboleda, 2016; Korten, 1980).

1. Eficacia: Esta etapa busca asegurar que el modelo responda a las necesidades de los beneficiarios y genere aprendizaje en el sistema educativo local para implementar efectivamente los componentes del programa. Para ello, Aulas Dialógicas comienza trabajando con un núcleo reducido de docentes y líderes pedagógicos por colegio con el fin de afianzar la implementación efectiva de las innovaciones pedagógicas, luego de ampliar su cobertura.

2. Eficiencia: La etapa de eficiencia busca reducir los niveles de inversión por unidad de producción, y ajustar los requerimientos del programa a las capacidades organizacionales de manera realista. En esta etapa, la innovación se irradia al resto de los docentes de cada escuela participante, a través de talleres de capacitación, implementación sistemática, apoyo pedagógico y comunidades de práctica. Los profesores formados en el grupo inicial asumen un papel de liderazgo, apoyando a sus compañeros en la implementación.

3. Expansión: Finalmente, la fase de expansión prioriza el logro de una expansión gradual y ordenada del programa. La intervención se extiende a nuevas redes de escuelas, en un proceso liderado por el equipo técnico local y acompañado por el SUMMA.

Este mecanismo de transferencia y escalamiento está en desarrollo, basado en el proceso de implementación piloto en el norte de Chile. En esta implementación se abordó la etapa de eficacia y se comenzó a trabajar en la etapa de eficiencia. Ambas etapas se apoyan en un sistema de monitoreo y evaluación que busca recoger y sistematizar evidencia sobre cuatro aspectos: 1) la implementación del programa de acuerdo a su planificación, 2) las percepciones de los participantes directos del programa sobre la relevancia y utilidad de las acciones, 3) las prácticas de aula y 4) el desempeño y el progreso de los participantes directos: docentes y directivos. Para esto se utilizan instrumentos como encuestas, guías de entrevistas, guías de observación de aula, mapas de progreso y perfiles de egreso.

En el futuro, el programa busca replicar la lógica de las transformaciones en nuevos territorios (profundización de las dimensiones de eficacia y eficiencia y desarrollo de la etapa de expansión), canalizando los aprendizajes desarrollados durante las fases previas y transfiriendo el ciclo completo a nuevas redes de escuelas y territorios.

4.2 El modelo de implementación en detalle

En esta sección se describe con mayor precisión el modelo de implementación de Aulas Dialógicas. Primero, se describe cómo se implementa el programa de manera concreta en las escuelas. Luego, se detalla su estructura, que articula tres modelos en acción.

El proceso de formación se estructura en ciclos que responden a la lógica de los ciclos cortos de mejoramiento (Berkowitz & Aravena, 2022) llevados a cabo por grupos o “comunidades de práctica”. Estos ciclos combinan el desarrollo del conocimiento conceptual de las estrategias pedagógicas, con la transferencia inmediata a la práctica y la reflexión colaborativa para el aprendizaje profesional. Los ciclos de mejoramiento incluyen las siguientes fase (Figura 4):

1. Contenidos y propuestas: Se desarrollan espacios de capacitación con la colaboración de docentes y líderes escolares. Consisten en talleres en los que se presentan y analizan los contenidos y propuestas del modelo pedagógico de forma presencial y online.

2. Diseño e implementación en aula: Los profesores diseñan las clases basándose en el modelo pedagógico del programa y utilizando la estrategia de planificación invertida⁸ (Wiggins y McTighe, 2005). A continuación, este diseño se pone en práctica en una o varias clases.

3. Observación y retroalimentación pedagógica: Las clases son observadas y retroalimentadas por un tutor o responsable pedagógico, que enfatiza los progresos y logros del profesor. Esta actividad se apoya en guías de observación.

4. Reflexión compartida: El último taller del ciclo se desarrolla a través de un reunión reflexiva en la que los profesores pueden compartir experiencias de aplicación y consolidar el aprendizaje de forma colectiva.

⁸ La planificación invertida implica comenzar por identificar los conocimientos centrales o Grandes Ideas en la base de los objetivos de aprendizaje que se abordarán, para luego definir las pruebas de evaluación a través de las cuales los estudiantes demostrarán su aprendizaje y, por último, diseñar las actividades de enseñanza que se implementarán.

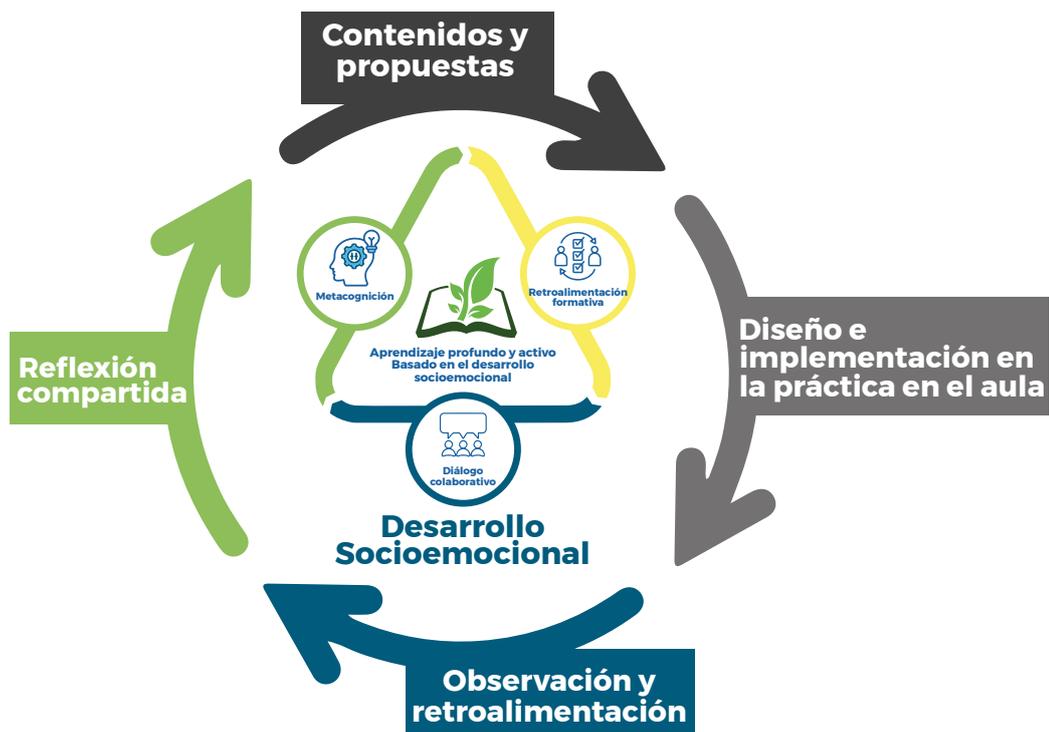


Figura 4: Representación visual de un ciclo de cuatro etapas.

Por ejemplo, un ciclo sobre Diálogo Colaborativo puede estructurarse de la siguiente manera:

- ▶ En la fase 1 (contenidos y propuestas) se presentan los contenidos teóricos y prácticos relativos al diálogo y estrategias para promoverlo en el aula. Además, se presenta la guía de observación de clases sobre Diálogo Colaborativo con los indicadores que permiten al docente y al tutor pedagógico analizar la implementación de la estrategia en el aula.
- ▶ En la fase 2 (diseño e implementación en aula), los docentes aplican los contenidos en el diseño de una clase que apunta a promover el Diálogo Colaborativo. El diseño de la clase se realiza con el apoyo del tutor pedagógico, y luego se implementa en una o más clases.
- ▶ En la fase 3 (observación y retroalimentación), la implementación es observada por el tutor pedagógico, quien ofrece retroalimentación formativa al docente que implementó la práctica, en función de los criterios técnicos contenidos en la guía de observación, para analizar los avances y desafíos en la implementación. Por ejemplo, se analiza el desarrollo de un clima adecuado para el diálogo, las estrategias de apertura del diálogo, las modalidades de trabajo en pares, grupos o con la clase completa, y el alineamiento de las actividades con los objetivos curriculares, entre otros temas.

► En la fase 4 (reflexión compartida) docentes y tutores pedagógicos se reúnen para analizar en conjunto los avances, dificultades y aprendizajes del ciclo de implementación, y se realizan acuerdos de mejoramiento para los ciclos siguientes. La metodología de trabajo de estas instancias busca aplicar en sí misma los principios que orientan la práctica de diálogo colaborativo, esta vez en un contexto de diálogo profesional.

Este ciclo de cuatro fases se repite sucesivamente, incorporando nuevos temas o estrategias a trabajar, tal como muestra la Figura 5.

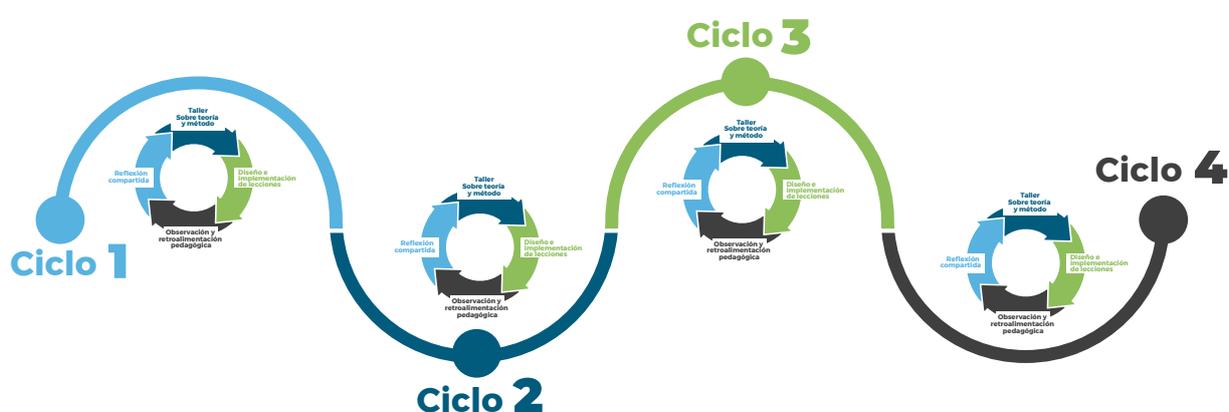


Figure 5. Visual representation of a sequence of cycles.

El programa promueve la formación no sólo de los docentes, sino también de los líderes pedagógicos de la escuela. En primer lugar, desarrolla en los líderes capacidades para acompañar la implementación y gestión del programa en cada escuela. Para ello, los líderes pedagógicos participan en los ciclos de mejoramiento que se explicaron previamente. Además de conocer en profundidad las estrategias pedagógicas que se implementarán en el aula, el foco específico de la formación de los líderes pedagógicos apunta al desarrollo de capacidades para apoyar a los docentes en la implementación de las innovaciones en el aula. Esto hace posible que la escuela pueda replicar autónomamente la formación de nuevos docentes y la ampliación de las innovaciones a todas las aulas y estudiantes.

En segundo lugar, el programa también imparte formación en el desarrollo de habilidades directivas relativas a la gestión de información para la toma de decisiones para la mejora. Esto incluye el monitoreo y seguimiento de las prácticas educativas, que se apoya en instrumentos como guías de observación de las prácticas de aula, mapas de progreso de las capacidades docentes

para implementar estas estrategias pedagógicas, y perfiles de egreso para que los líderes pedagógicos puedan autoevaluar el desarrollo de sus propias capacidades.

El programa consta de una malla curricular según la cual, cada año, se realizan cuatro a cinco ciclos formativos. Los tres primeros ciclos abordan las estrategias de Diálogo colaborativo, Metacognición y Retroalimentación formativa, y el cuarto ciclo aborda la integración de las distintas estrategias en el aula. El primer año se realiza una introducción general y operativa de estas estrategias y en los años siguientes se profundizan y agregan elementos de planificación invertida o desarrollo socioemocional. A futuro, el programa podrá contener modalidades de menor duración (un año, o incluso un semestre).

La malla curricular además incluye un seminario de inicio y uno de cierre de año académico. El seminario de inicio aporta los elementos conceptuales de las distintas estrategias pedagógicas de manera integrada, y busca además motivar y comprometer a los participantes. El seminario de cierre busca recoger los aprendizajes del año y proyectar la sostenibilidad de los cambios.



5. Resultados preliminares

Mapas de progreso y perfiles de egreso



Los **mapas de progreso** de cada estrategia pedagógica del Programa permiten evaluar el desempeño de los docentes considerando niveles de desarrollo progresivo que describen específicamente lo que se logra en cada nivel, destacando los avances y explicitando los desafíos que requieren ser abordados para pasar al siguiente nivel.

Los perfiles de egreso, que se desarrollaron para el caso de los líderes pedagógicos, corresponden al instrumento que define los criterios conductuales requeridos para que un líder pueda implementar autónomamente el programa.

El programa ha sentado un precedente de un “antes y un después” para esta escuela.

Director de la escuela

Instaló prácticas que no tenía el colegio, por ejemplo, evaluar la observación de clases es algo que definitivamente quedó instalado y sobre todo a nivel de especialidad

Líder pedagógico

[El aula dialógica]... es un aula en la que el profesor no debe ser el protagonista, los alumnos son los protagonistas de su propio aprendizaje.

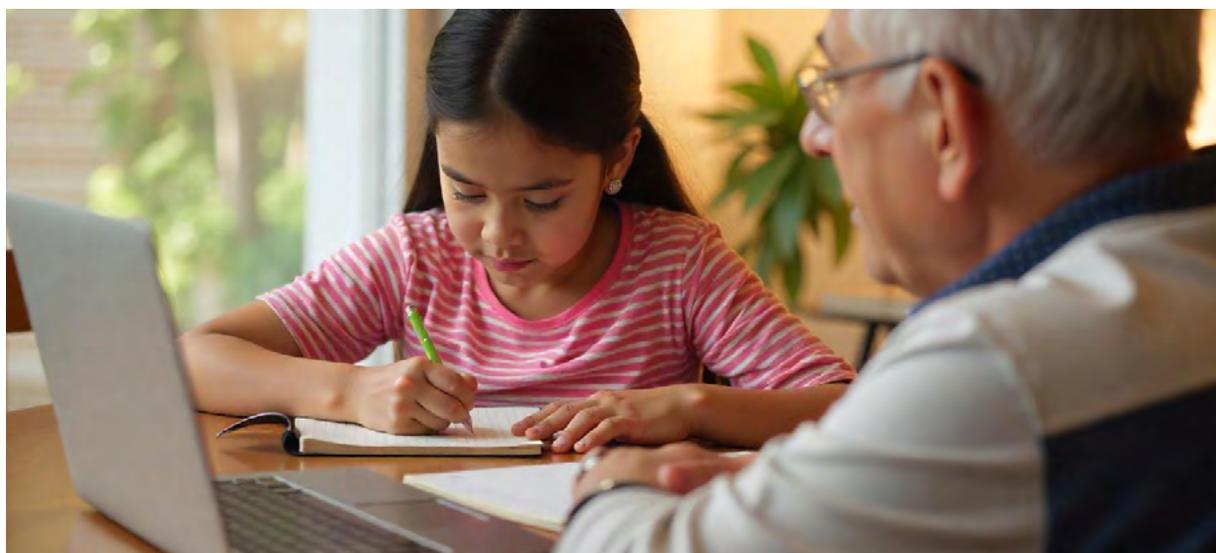
Docente



El programa Aulas Dialógicas se implementó primero en una versión piloto entre 2020 y 2023 en cinco liceos del norte de Chile. Según los resultados de esta etapa, Aulas Dialógicas es una innovación con potencial para movilizar el cambio en las prácticas docentes y fomentar la agencia de los estudiantes en su propio aprendizaje. Además, se observaron resultados promisorios en los logros de aprendizaje de los estudiantes⁹.

5.1 Percepción de los participantes¹⁰

La gran mayoría (más del 90%) del equipo participante de docentes y líderes pedagógicos: (1) consideran que Aulas Dialógicas es un programa que vale la pena, incluyendo el esfuerzo que significa; (2) declaran que las estrategias pedagógicas son pertinentes a las necesidades de sus escuelas; (3) consideran que el programa ha ayudado a tener una mirada compartida entre docentes y directivos sobre los desafíos pedagógicos y cómo abordarlos; (4) señalan que el programa mejora las dinámicas de acompañamiento pedagógico; (5) se siente capaz de aplicar lo aprendido en su quehacer profesional; y (6) considera que ha habido un cambio positivo en su autopercepción sobre el rol que cumple en el establecimiento.



9. La información que aquí se presenta procede de una evaluación del proceso de implementación del sistema de monitoreo y evaluación del programa. Esta incluye dimensiones de factibilidad, pertinencia y resultados promisorios del programa. Se prevén evaluaciones de impacto para futuras implementaciones del programa.

10. Información extraída de la encuesta de cierre administrada por el programa en agosto de 2023 a 20 profesores y 13 líderes pedagógicos de las escuelas participantes en el programa.

5.2 Resultados promisorios en pruebas de aprendizajes¹¹

Durante el año 2022, los alumnos de las escuelas participantes en el programa rindieron las pruebas del Sistema de Evaluación del Progreso en el Aprendizaje (SEPA), de la Pontificia Universidad Católica de Chile. Las pruebas SEPA permiten medir el progreso del aprendizaje en las asignaturas de Lenguaje y Matemática durante el transcurso del ciclo escolar. Entre otros, permite “conocer la evolución de los aprendizajes de los estudiantes a lo largo de un año escolar” (SEPA-UC, s.f) y compararlos con otras escuelas. En el caso del Programa, se aplicaron las pruebas SEPA de Lenguaje y Matemática al inicio y al final del año 2022, y se compararon los progresos de las escuelas participantes con los de escuelas de diferente dependencia administrativa¹².

En el caso de Matemáticas, el progreso promedio de los alumnos de las escuelas participantes fue similar al de los grupos de comparación¹³. En la prueba de Lenguaje el progreso de las escuelas participantes es superior al promedio de todos los grupos de comparación. Esto muestra resultados prometedores en cuanto a la capacidad de las escuelas participantes para recuperar el aprendizaje después de la pandemia (Gráfico 1).

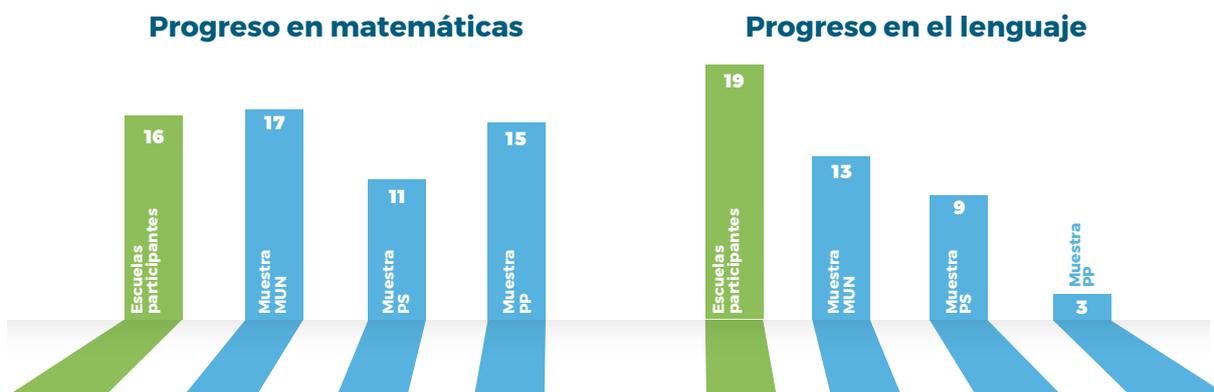


Gráfico 6. Progreso de los alumnos de Segundo Medio en las pruebas SEPA 2022.

11. Progreso calculado en base a los resultados de 177 alumnos de grado 8 que respondieron las pruebas del Sistema de Evaluación de Progreso de Aprendizaje (SEPA), de la Pontificia Universidad Católica de Chile, en marzo y noviembre de 2022. Estos resultados no constituyen una evaluación de impacto del programa.

12. En Chile existen escuelas públicas, escuelas privadas que reciben subvención estatal, y escuelas privadas financiadas por el pago de las familias de los estudiantes. Cada uno de estos grupos de escuelas se tiende a asociar al contexto socioeconómico de los estudiantes y a sus resultados académicos.

13. Los resultados se compararon con tres grupos de colegios, según el tipo de administración: colegios públicos (MUN), colegios privados con financiación estatal (PS) y colegios privados de pago (PP).

5.3 El caso de la Escuela Chinchorro¹⁴: Un ejemplo para reflexionar sobre el impacto y sostenibilidad potencial de las Aulas Dialógicas

La Escuela Chinchorro fue una de las cinco escuelas que participaron del desarrollo e implementación de la primera versión de Aulas Dialógicas, entre 2020 y 2023. Dado que era la única escuela de administración pública, se realizó un monitoreo más cercano durante el período posterior al cierre del programa. Esta escuela imparte educación desde Pre Kinder hasta el grado 12 y cuenta con más de 800 estudiantes matriculados, clases de 30 estudiantes en promedio y un cuerpo docente de 61 profesores. Cuenta con un porcentaje importante de estudiantes provenientes de pueblos originarios de la localidad. Al igual que los otros liceos del programa, ofrece a los estudiantes educación técnico-profesional y tiene un alto índice de vulnerabilidad escolar (93-95% de sus estudiantes).

El equipo profesional de la Escuela Chinchorro mostró progresos prometedores en la transformación de las prácticas docentes y de liderazgo pedagógico, con prácticas colaborativas de tutoría y desarrollo profesional aplicadas sistemáticamente para apoyar a los profesores participantes. A comienzos del año 2023, el liceo inició una expansión del programa a otras asignaturas y niveles, llegando hasta 1er grado. Luego de que el trabajo del Aulas Dialógicas terminó oficialmente en agosto de 2023, el liceo no sólo mantuvo las transformaciones durante ese año, sino que las extendió a todas las áreas educativas. Esto contrasta con el hecho de que el programa solo consideraba el trabajo con docentes de Lengua y Matemáticas, y los grados 9 a 12°. Al año siguiente (2024), el liceo continuó su implementación en todas las aulas, con foco en el diálogo colaborativo y la metacognición. De esta forma, el liceo pasó autónomamente desde cuatro a más de 45 profesores utilizando las estrategias pedagógicas de Aulas Dialógicas.

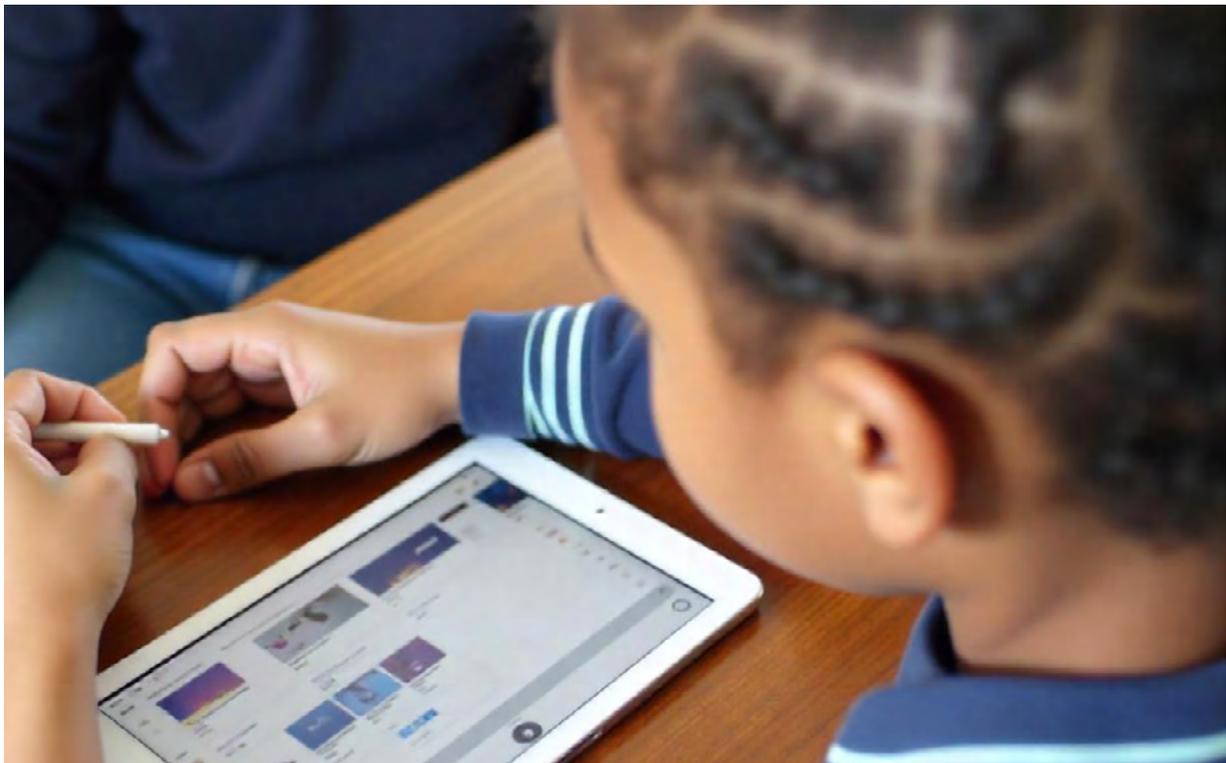
De acuerdo a los resultados de la prueba nacional de aprendizajes SIMCE¹⁵ 2023, la Escuela Chinchorro aumentó significativamente su rendimiento en

¹⁴. Hemos sustituido el nombre original de la escuela por un nombre ficticio, por razones de confidencialidad.

¹⁵. El SIMCE es un examen censal de diversas asignaturas, que se aplica anualmente en todo el país. Las pruebas correspondientes a 4° y 10° básico.

10° grado, tanto en Lectura como en Matemática: elevando sus resultados en 27 y 24 puntos respectivamente en cada asignatura¹⁶, lo que representa un aumento significativo y sustantivo en ambas pruebas entre la medición 2022 y la del 2023.

Si bien estos resultados no corresponden a una evaluación de impacto que permita aislar el efecto de Aulas Dialógicas de otras condicionantes, resulta promisorio que la escuela haya mostrado estos avances en la implementación sistémica del programa para la mayoría de los docentes, grados y asignaturas. Este resultado abre oportunidades de investigación para profundizar en los factores que hacen de Aulas Dialógicas un programa que puede transformar las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes más vulnerables.



16. La escala SIMCE está anclada con una media de 250 y una desviación estándar de 50 (Agencia de la Calidad de la Educación, 2018). Sobre esta base, tanto el incremento en el rendimiento en Lectura como en Matemática de los estudiantes del Colegio Chinchorro corresponde aproximadamente a 0,5 desviaciones estándar. Como referencia, esto es aproximadamente equivalente a la mitad del aprendizaje de un año escolar.

6. Mirando hacia el futuro: Implicancias

6.1 Aprendizajes y logros

A partir de la implementación del programa de Aulas Dialógicas, se pueden extraer diversas lecciones:

a. El diálogo es clave para articular la aplicación de los principales componentes del modelo. Durante la implementación del programa fue posible constatar en la realidad una de sus principales supuestos: que el diálogo permite articular las estrategias pedagógicas que forman parte del programa, generando la base de reflexión colaborativa que requiere el desarrollo de la metacognición y la retroalimentación formativa. Junto con ello, el enfoque dialógico permitió viabilizar y potenciar las instancias de desarrollo profesional en docentes y directivos.

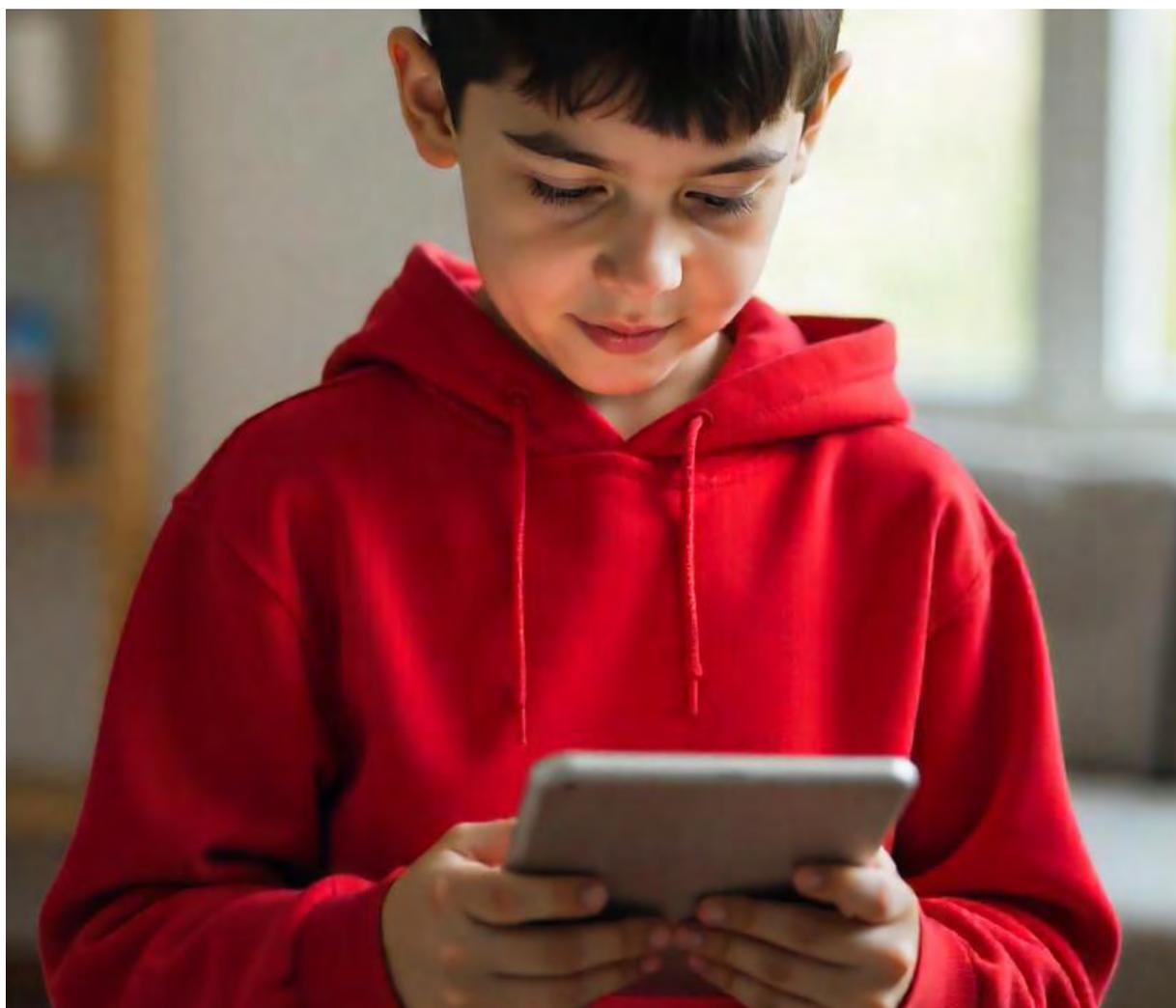
De esta manera, el diálogo colaborativo funciona como un eje transversal que permite dar coherencia a la propuesta de intervención en su conjunto, favoreciendo la profundización de cada uno de los componentes desde una perspectiva común.

b. La formación profesional es más eficaz cuando se estructura en ciclos de aprendizaje breves (de dos meses como máximo). Esta modalidad de desarrollo profesional facilita que el aprendizaje de los profesores se centre en contenidos específicos mientras participan en espacios colaborativos de reflexión.

Además, los ciclos breves permiten una transferencia intensiva a la práctica, la reflexión y el aprendizaje permanente basado en el análisis sistemático de la aplicación. El énfasis en la colaboración, el diálogo reflexivo y la práctica acompañada refleja la misma modalidad de aprendizaje que se promueve entre los estudiantes. Esto da mayor coherencia a la propuesta formativa: lo que se espera que ocurra en el aula, también ocurre en la sala de profesores.

c. La progresión gradual y explícita de la mejora es clave. La implementación del proceso de formación docente se apoya en mapas de progreso, que se utilizan para monitorear y evaluar cómo avanza la apropiación de las estrategias pedagógicas por parte de los docentes. Los mapas de progreso permitieron visualizar una imagen de la trayectoria de aprendizaje de los docentes, lo que favoreció la toma de conciencia de sus avances y necesidades de apoyo, tanto en ellos como en los líderes pedagógicos y el equipo de implementación del programa. De esta manera, contribuyen con una visión dinámica de la mejora de la práctica y el desarrollo de capacidades.

De todos modos, quedan tareas pendientes. Si bien existe un gran potencial de costo-efectividad en la implementación de Aulas Dialógicas, es necesario incorporar los aprendizajes de la primera fase de implementación para asegurar su eficiencia y escalabilidad. Para ello, el programa enfrenta hoy la necesidad de ampliar su red de escuelas y construir alianzas con nuevos colaboradores que posibiliten la consolidación del modelo para su transferencia y escalamiento progresivo.



6.2 Retos para futuras fases de aplicación

Las lecciones que el equipo SUMMA aprendió de la implementación del programa Aulas Dialógicas en su fase inicial, también permiten a la institución considerar los siguientes desafíos al implementar este programa en nuevas redes de escuelas y territorios.

a. Condiciones de aplicación que tengan en cuenta la participación voluntaria y anticipen la apropiación para la sostenibilidad

Es importante asegurar la participación voluntaria de las escuelas, y en cada una de ellas comenzar la implementación con un grupo de profesores motivados en participar. Iniciar el trabajo con docentes dispuestos a innovar y a colaborar podría favorecer el desarrollo de victorias a corto plazo (Kotter, 1995). Los logros tempranos facilitan que se movilice el cambio en el resto del equipo profesional de la escuela, así como en otras escuelas de la red.

También es fundamental promover la autonomía de la escuela en la implementación de las innovaciones desde el inicio. El involucramiento temprano de líderes pedagógicos y administradores escolares en el seguimiento y toma de decisiones para el avance del programa en cada escuela, favorecería la sostenibilidad de los cambios una vez retirado el apoyo externo. Para ello, la modalidad de formación profesional debe avanzar desde el modelado hacia la práctica guiada, para llegar finalmente a la práctica autónoma acompañada.

b. Consideración temprana de las complejidades del cambio cultural

La aplicación piloto reafirmó la idea de que los cambios en las prácticas educativas no son sólo técnicos, sino que conllevan la complejidad adicional de poner en tela de juicio la cultura escolar y profesional. Durante el proceso de formación e implementación de las innovaciones, tanto los profesores como los líderes ven cuestionados sus hábitos profesionales y la forma en que entienden sus respectivos roles, lo que pone en tensión la tradición escolar. Se considera que el enfoque colaborativo y reflexivo facilitó el abordaje de este reto.

c. Ampliación de la lógica de los mapas de progreso como herramienta de orientación a la mejora

La aplicación de mapas de progreso de las capacidades de los profesores se mostró útil y reveló resultados positivos para la implementación del programa. Esto llama a extender la lógica de los mapas de progreso a los diversos instrumentos utilizados por las Aulas Dialógicas para el monitoreo, evaluación y retroalimentación de profesores, directivos y alumnos en sus avances durante la implementación de las innovaciones. Sobre todo, parece crucial desarrollar mapas de progreso para que los alumnos dialoguen y reflexionen colaborativamente sobre sus aprendizajes, y aumenten su autonomía en el reconocimiento de sus avances y brechas, así como en el uso de estrategias para seguir avanzando en sus desempeños.

6.3 Principales conclusiones para la región y los responsables políticos

La experiencia de implementación de Aulas Dialógicas reafirma la importancia de conectar las iniciativas de mejora escolar y formación del profesorado con la evidencia, demostrando qué pueden hacer las escuelas y los profesores para obtener los mejores resultados. En concreto, el programa ilustra la oportunidad de que el diseño de políticas educativas promueva prácticas pedagógicas de alto impacto en el aprendizaje, tales como el diálogo, la metacognición y el feedback formativo. Del mismo modo, el programa ilustra cómo considerar la evidencia existente respecto de las modalidades más efectivas de formación docente que privilegien, entre otros aspectos, la motivación de los profesores, y la transferencia efectiva a la práctica en el aula (EEF, 2021b). A partir de lo anterior, el Programa Aulas Dialógicas señala un camino posible para que América Latina reduzca su brecha de aprendizaje y sus desigualdades. Esto es particularmente necesario en un contexto en el que todos los países de la región se encuentran implementando políticas que favorecen la recuperación de los efectos de la pandemia del Covid-19.

La lógica del aprendizaje profesional colaborativo a través de ciclos de formación, práctica y reflexión, ofrece una perspectiva de mejora educativa que desafía la lógica de arriba hacia abajo, fortaleciendo el papel de la escuela y de las redes escolares como espacios en los que se produce y profundiza el conocimiento sobre la innovación escolar efectiva. En un proceso de este tipo, docentes y líderes pedagógicos pueden reafirmar su complementariedad y construir valor a partir de la sinergia desde sus respectivos roles. Este enfoque en la mejora escolar y el desarrollo profesional es una oportunidad para aliviar la carga que pesa sobre los profesores como responsables inequívocos de los resultados educativos. Lo hace centrándose en los procesos de apoyo que implementan las administraciones educativas, y promoviendo el protagonismo y la corresponsabilidad de los actores locales en la producción de los procesos de mejora educativa.

Finalmente, el modelo pedagógico de Aulas Dialógicas ofrece una forma de fortalecer la agencia, el compromiso y autonomía colaborativa de los estudiantes a lo largo de su proceso de aprendizaje y en diferentes áreas del currículo. Esto brinda la oportunidad de abordar un área de permanente desafío para los sistemas educativos de la región, que mantiene altas tasas de deserción, bajos niveles de graduación y deficiencias en la calidad de los aprendizajes (BID, 2023). Adicionalmente, estrategias basadas en la colaboración, el diálogo, la autorregulación y la reflexión podrían preparar mejor a nuestros estudiantes para enfrentar los retos de un mundo cambiante y un futuro que ofrece pocas certezas.



7. Conclusiones

La implementación de la primera versión de Aulas Dialógicas permitió a SUMMA reafirmar las convicciones que inspiraron el diseño del programa: muestra la colaboración y el diálogo como motores de cambio en la forma en que alumnos, profesores y líderes escolares se relacionan para promover el aprendizaje. Al mismo tiempo, el programa optó por promover cambios desde el núcleo pedagógico, entrando en el corazón del proceso de enseñanza y aprendizaje en el aula, a través de estrategias de desarrollo profesional y acompañamiento pedagógico. Fuera del aula, las estrategias de trabajo entre docentes y directivos se construyeron también desde un enfoque colaborativo y dialógico, que permitió a los profesionales de la escuela vivir en primera persona las experiencias que luego promoverían entre sus alumnos.

De este modo, Aulas Dialógicas se desarrolló desde el doble propósito de promover aprendizajes curriculares más sólidos y profundos en los alumnos, junto con promover la construcción de relaciones basadas en la confianza, el respeto, la escucha activa, la definición compartida de propósitos y sentidos comunes en todos los miembros de la comunidad educativa. La promoción de este tipo de relaciones, posiciona al diálogo y la colaboración como el camino y, al mismo tiempo, como la meta a alcanzar. Se trata de una apuesta ambiciosa, ya que apunta a la transformación de prácticas regidas por tradiciones sólidamente instaladas en el habitus escolar, tanto en el aula como en los equipos profesionales.

El pilotaje del programa durante tres años y medio demuestra que estas transformaciones no sólo son posibles, sino esenciales. Tanto alumnos como profesores y líderes pedagógicos lograron transformar progresivamente la forma en que concebían su propio papel en el proceso educativo, mostrando cambios reales en sus prácticas y relaciones cotidianas. De esta manera, Aulas Dialógicas surge como un camino posible para promover algunas de las transformaciones más importantes que requieren las escuelas de la región.

Referencias

- Agencia de la Calidad de la Educación. (2018).** Informe Técnico: Evaluaciones Nacionales Estandarizadas 2018. [Informe Técnico: Evaluaciones Nacionales Estandarizadas 2018] https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Informe_T%C3%A9cnico+SIMCE+2018.pdf
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2024a).** Resultados Educativos 2023. <https://s3.amazonaws.com/archivos.agenciaeducacion.cl/Entrega+Resultados+Nacionales+Simce+2023.pdf>
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2024b).** SIMCE [Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación]. <https://www.simce.cl/>
- Alexander, R. (2020).** A Dialogic Teaching Companion (1ª ed.). Taylor and Francis.
- Arias Ortiz, E.; Bos, M.S.; Giamb Bruno, C.; Zoido, P. (2023).** PISA 2022 in Latin America and the Caribbean. How did the region perform? Banco Interamericano de Desarrollo. <http://dx.doi.org/10.18235/0005318>
- Banco Mundial (2021).** Actuemos ya para Proteger el Capital Humano de Nuestros Niños: Los Costos y la Respuesta ante el Impacto de la Pandemia de COVID-19 en el Sector Educativo de América Latina y el Caribe. © Banco Mundial, Washington, DC. <http://hdl.handle.net/10986/35276> Licencia: CC BY 3.0 IGO.
- BID. (2023).** El estado de la Educación en América Latina y el Caribe 2023. Nota Técnica N° BID.TN-02708. Banco Interamericano de Desarrollo, División de Educación.
- Bold T., Filmer D., Martin G., Molina E., Rockmore C., Stacy B., Svensson J., Wane W. (2017).** What Do Teachers Know and Do? Does It Matter? Evidence from Primary Schools in Africa. Policy Research Working Paper 7956, Banco Mundial.
- CPEIP (s.f.).** Investigación acción. Serie Trabajo colaborativo para el desarrollo profesional docente. https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2022/03/Investigacion_accion-1.pdf
- Douglass, A. (2019).** Leadership for quality early childhood education and care. OECD Education Working Papers, n.º 211, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/6e563bae-en>.
- EEF. (2021a).** Cognitive science approaches in the classroom: A review of evidence. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews>
- EEF (2021b).** Effective professional development Guidance report. <https://eric.ed.gov/?id=ED615913>
- EEF (sin fecha).** Teaching and Learning Toolkit. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/teaching-learning-toolkit>
- Elmore, R. (2010).** Mejorando la escuela desde la sala de clases. Santiago de Chile: Área de Educación de Fundación Chile.
- Darling-Hammond, L.; Flook, L.; Cook-Harvey, Ch., Barron, B. & Osher, D. (2020)** Implications for educational practice of the science of learning and development, Applied Developmental Science, 24:2, 97-140, DOI: 10.1080/10888691.2018.1537791.
- Fullan, M., y Langworthy, M. (2014).** A rich seam: How new pedagogies find deep learning. London: Pearson.
- Getenet, S. (2019).** Using design-based research to bring partnership between researchers and practitioners Educational Research, 61(4), 482-494, DOI: 10.1080/00131881.2019.1677168
- Gorard, S., Siddiqui, N., y See, B. H. (2017).** Can 'Philosophy for Children' improve primary school attainment? Journal of Philosophy of Education, 51(1), 5-22.
- Guedner, B. A., Feuerborn, L. L., & Merrell, K. W. (2020).** Aprendizaje social y emocional en el aula: Promoting mental health and academic success. Guilford Publications.

- Hattie, J. (2011).** Visible learning for teachers. . Routledge.
- Hennessy, S., Calcagni, E., Leung, A. & Mercer, N. (2023).**An analysis of the forms of teacher-student dialogue that are most productive for learning. *Language and Education*, 37:2, 186-211, DOI: 10.1080/09500782.2021.1956943
- Howe, C., y Abedin, M. (2013).** Classroom dialogue: A systematic review across four decades of research.. *Cambridge Journal of Education*, 43(3), 325-356.
- Howe, C., Hennessy, S., Mercer, N., Vrikki, M., & Wheatley, L. (2019).** Teacher-student dialogue during classroom teaching: Does it really impact on student outcomes? . *Journal of the Learning Sciences*, 28(4-5), 462-512.
- Irons, A., y Elkington, S. (2021).** Enhancing learning through formative assessment and feedback. Routledge.
- Jomuad, P.; Antiquina, L.M; Cericos, E.; Bacus, J.; Vallejo, J.; Dionio, B; Bazar, J; Cocolan, J.; y Clarin, A. (2019).** Teachers' workload in relation to burnout and work performance.. *Revista internacional de investigación y revisión de políticas educativas* 8(2) 48-53 <https://doi.org/10.15739/IJEPRR.21.007>
- Kuhn, D. (2019).** El pensamiento crítico como discurso. *Desarrollo humano*, 62(3), 146-164.
- Manuel, J; Carter, D. & Dutton, J. (2018).** 'As much as I love being in the classroom ...': Understanding secondary English teachers' workload.. *English in Australia* 53(3) 5-22 <https://search.informit.org/doi/abs/10.3316/INFORMIT.232694249888988>
- Mercer, N., y Littleton, K. (2007).** Dialogue and the Development of Children's Thinking: A Sociocultural Approach.. Routledge.
- Ministerio de Educación de Panamá & SUMMA (2022).** Orientaciones pedagógicas para la retroalimentación formativa: Un puente entre la enseñanza y el aprendizaje. <https://www.meduca.gob.pa/prisa>
- Montgomery, C., y Smith, L. C. (2015).** Bridging the Gap between Researchers and Practitioners. *Die Unterrichtspraxis/ Teaching German* 48(1), 100-113. Pórtico. <https://doi.org/10.1111/tger.10183>
- Muijs, D. & Bokhove, C. (2020).** Metacognition and SelfRegulation:Evidence Review. https://d2tic4wvo1iusb.cloudfront.net/production/documents/guidance/Metacognition_and_self-regulation_review.pdf?v=1725283362
- OCDE. (2023a).** Resultados PISA 2022 (Volumen I): PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education, PISA. OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>.
- OCDE (2023b),** Who Really Cares about Using Education Research in Policy and Practice?: Developing a Culture of Research Engagement. *Educational Research and Innovation*, OECD Publishing, París, <https://doi.org/10.1787/bc641427-en>.
- Paniagua, A. y D. Istance (2018).** Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies. *Educational Research and Innovation*. Investigación e innovación educativa, Ediciones de la OCDE, París <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en>
- Perry, J., Lundie, D., & Golder, G. (2019).** Metacognition in schools: what does the literature suggest about the effectiveness of teaching metacognition in schools? *Educational Review*,71(4), 483-500.
- Ping, L., Vongkulluksn, V., Liu, K., Liu, C. (2024).** Student-centered teaching across OECD countries: An ecological perspective, *Learning and Individual Differences* 113, <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2024.102487>.
- Resnick, L. B., Asterhan, C. S. C., & Clarke, S. with Schantz, F. (2017).** Student Discourse for Learning. In: G. E. Hall, D. M. Gollnick, & L. F. Quinn (Eds), *Handbook of Teaching and Learning*. Wiley.
- Rojas-Drummond, S. (2020).** A dialogic approach to understanding and promoting literacy practices in the primary classroom. In N. Mercer, R. Wegerif, & L. Major (Eds.), *The Routledge international handbook of research on dialogic education* (pp. 306-319). Abingdon: Routledge.
- Ruffinelli-Vargas, A. (2016).** Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>

SUMMA (2024). Orientaciones pedagógicas para una enseñanza basada en el diálogo. A dialogar también se aprende. [Orientaciones pedagógicas para una enseñanza basada en el diálogo. A dialogar también se aprende. Autor. <https://www.open.summaedu.org>

Swaffield, S. (2008). Critical friendship, dialogue and learning, in the context of Leadership for Learning. *School leadership and Management*. 28(4), 323-336.

UNESCO (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. París, UNESCO.

UNESCO (2021). What's next? Lessons on Education Recovery: Findings from a Survey of Ministries of Education amid the COVID-19 Pandemic. https://covid19.uis.unesco.org/wp-content/uploads/sites/11/2021/07/National-Education-Responses-to-COVID-19-Report2_v3.pdf

UNESCO, CEPAL y UNICEF (2022). La encrucijada de la educación en América Latina y el Caribe: informe regional de monitoreo ODS4-Educación 2030. Santiago: UNESCO.

Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación de Chile (s.f.) Lengua indígena. <https://www.curriculumnacional.cl/portal/Educacion-General/Lengua-indigena/>

Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Humphrey, N., Qualter, P. & Troncoso, P. (2020). Programmes to Practices: Identifying effective, evidence-based social and emotional learning strategies for teachers and schools: Evidence review. <https://educationendowmentfoundation.org.uk/education-evidence/evidence-reviews/social-and-emotional-learning>

Wigelsworth, M., Verity, L., Mason, C., Humphrey, N., Qualter, P., Troncoso, P. (2019). Primary Social and Emotional Learning: Evidence review. London: Education Endowment Foundation. https://educationendowmentfoundation.org.uk/public/files/Social_and_Emotional_Learning_Evidence_Review.pdf

Wiggins, G. y McTighe, J. (2005). Understanding by design. Alexandria, Virginia EE.UU.: ASCD.

