



Universitat Autònoma de Barcelona

Facultad de Ciencias de la Educación

Departamentos de Pedagogía Aplicada - Pedagogía Sistemática y Social

Doctorado en Educación

# **TESIS DOCTORAL**

**Concepciones educativas del profesorado y  
expectativas ante la formación. Escuelas municipales  
de la Comuna de Coyhaique, Chile.**

Realizada por:

**Paz Fernanda González Rodríguez**

Directores:

Dr. Joaquín Gairín Sallán - Dra. Carme Armengol Asparó

Bellaterra, Julio 2013



Nota:

Para facilitar la lectura, se evita el uso continuado del duplicado de género (director/directora, profesor/profesora, alumno/alumna, etc.) Así, cada vez que se hace referencia a director, profesor, alumno, etc. se entiende que se hace referencia a los dos géneros, sin que esto implique ningún tipo de consideración discriminatoria o de valoración peyorativa.



## DEDICATORIA

A mis padres, Virginia y Sergio, y mis hermanos, Pablo, Pedro y Camila, que siempre me han apoyado en este camino de aprendizajes valiosos.



Cuando las cosas vayan mal como a veces pasa.  
    Cuando el camino parezca cuesta arriba.  
Cuando tus recursos mengüen y tus deudas suban,  
    y al querer sonreír, tal vez suspiras.  
    Cuando tus preocupaciones te tengan agobiado,  
    descansa si te urge, pero no te rindas.  
    La vida es rara con sus vueltas y tumbos  
    como todos muchas veces comprobamos.  
    Y muchos fracasos suelen acontecer  
    aún pudiendo vencer de haber perseverado.  
Así es que no te rindas aunque el paso sea lento.  
    El triunfo puede estar a la vuelta de la esquina.  
    El triunfo es el fracaso visto al revés;  
    es el matiz plateado de esa nube incierta  
    que no te deja ver su cercanía...  
    Aún estando bien cerca.  
    Por eso, decídete a luchar sin duda,  
    porque en verdad, cuando todo empeora,  
    el que es valiente, no se rinde, lucha!

**Rudyard Kipling<sup>1</sup>**

---

<sup>1</sup> Poema “No te rindas”, que llegó a mí como regalo al terminar la enseñanza media y me ha acompañado en todos los desafíos planteados en mi vida.





## AGRADECIMIENTOS

A mi director de tesis Dr. Joaquín Gairín, por las orientaciones, los consejos y aportes durante todo el período de formación académica y por permitirme participar en el Proyecto Coyhaique junto al equipo EDO. También, a la co-dirección de la profesora Dra. Carme Armengol, por el apoyo brindado y los consejos en la realización de este proyecto.

A los integrantes del grupo EDO, de manera especial los que formaron parte del proyecto Coyhaique, por darme la oportunidad de compartir experiencias y momentos que permanecerán por siempre en mis recuerdos.

A las instancias formales e informales en los que recibí aprendizajes significativos en mi experiencia como estudiante en la Universitat Autònoma de Barcelona.

A todos los que formaron parte del equipo en Chile, en especial a Sebastián Sánchez por sus oportunas y alentadoras palabras y a Oscar Prieto, por permitirme el acceso a las escuelas de Coyhaique.

A los profesores y directivos de las escuelas municipales de Coyhaique y a los profesores de Santiago, en especial a aquellos que confiaron en mi trabajo regalándome tiempo para responder a mis preguntas y por los cuales he sentido profunda admiración por el valioso trabajo que realizan.

A mi querida familia que siempre ha estado alentándome y ayudándome en los distintos desafíos que me he planteado. Mil gracias.

A Maxime, por el apoyo, el cariño y por todos los tiempos compartidos.

A los amigos y amigas de Chile, que siempre enviaron palabras de ánimo y cariño. Y todos los buenos y buenas amigas que conocí en Barcelona con los que viví momentos inmejorables y llenos de encanto.

A mis amigas, Kenia, Wilma, Marina, entre muchas más, que me acompañaron en mi experiencia de “canguro”, cuya amistad y relatos de vida me hicieron valorar y admirar la fortaleza de ellas y de muchas mujeres que dejan a sus hijos y familias por buscar, en otro países, mejores oportunidades de vida para los suyos.

También agradezco los espacios que brinda la ciudad de Barcelona, con sus innumerables bibliotecas y en especial la amabilidad de las personas de la Biblioteca Nacional de Catalunya.

Finalmente, al programa de becas, Beca Presidente de la República para estudios de postgrado en el extranjero, CONICYT, Ministerio de Educación Chile, por el financiamiento de los estudios de doctorado.

# ÍNDICE

	Pág.
Agradecimientos.....	9
Índice.....	11
Introducción.....	19
<b>Primera Parte: Presentación de la investigación</b>	<b>25</b>
<b>Capítulo 1: Presentación de la investigación</b>	<b>27</b>
Introducción al capítulo.....	27
1.1 Planteamiento del problema y justificación de la investigación.....	27
1.2 Objetivos que orientan el proceso de investigación.....	34
1.3 Metodología general.....	35
Principales aportaciones del capítulo.....	38
<b>Segunda Parte: Marco teórico y Marco contextual</b>	<b>39</b>
<b>Marco Teórico</b>	
<b>Capítulo 2: Cambio en educación y en las prácticas de aula</b>	<b>41</b>
Introducción al capítulo.....	43
2.1 La educación en los procesos de cambio.....	43
2.1.1 El cambio educativo. Visiones acerca de cómo gestionarlo.....	45
2.1.2 La escuela como posibilitadora del cambio.....	47
2.2 Los procesos de innovación educativos.....	51
2.2.1 Las resistencias al cambio y a la implementación.....	54
2.2.2 Modelos basados en el cambio del profesor. Cambiar las prácticas y el conocimiento.....	58
2.3 Los cambios curriculares y la función del profesor en la aplicación del currículo.....	64
Principales aportaciones del capítulo.....	68
<b>Capítulo 3: Concepciones educativas del profesorado y expectativas ante la formación.....</b>	<b>69</b>

Introducción al capítulo.....	71
3.1 Las investigaciones desarrolladas sobre el pensamiento del profesor.....	71
3.2 Diferentes conceptualizaciones del estudio del pensamiento del profesor: Concepciones, creencias y teorías implícitas.....	74
3.3 Utilidad del conocimiento de las concepciones educativas del profesorado.....	79
3.4 Las expectativas en la formación y en los estudiantes.....	82
Principales aportaciones del capítulo.....	84
<b>Capítulo 4: Formación del profesorado para el cambio en las prácticas de aula.....</b>	<b>85</b>
Introducción al capítulo.....	87
4.1 Algunas consideraciones respecto a la formación del profesorado.....	87
4.2 Principios y características de la formación del profesorado.....	90
4.2.1 La formación de profesores en Chile.....	93
4.3 Los formadores de docentes.....	96
4.4 La conformación de la identidad profesional de los profesores. El profesional reflexivo.....	97
Principales aportaciones del capítulo.....	100
<b>Marco contextual</b>	
<b>Capítulo 5: Aproximación general.....</b>	<b>101</b>
Introducción al capítulo.....	103
5.1 Síntesis de las principales reformas y cambios en la educación escolar chilena actual.....	103
5.2 Las escuelas municipales: principales funciones de Directores y Profesores.....	106
5.2.1 Responsabilidades de los Directores de las escuelas municipales.....	109
5.2.2 Características laborales del profesor municipal en Chile.....	111
5.3 Formación inicial y continua de los profesores.....	114
5.4 Los conceptos curriculares para la educación chilena.....	116
5.5 Movilizaciones y críticas al sistema educativo chileno.....	118
Principales aportaciones del capítulo.....	120

<b>Capítulo 6: Contexto de actuación</b> .....	123
Introducción al capítulo.....	125
6.1 La comuna de Coyhaique, Chile.....	125
6.2 Proyecto AECID-Coyhaique.....	130
Principales aportaciones del capítulo.....	135

<b>Tercera parte: Marco Aplicado</b>	137
--------------------------------------	-----

<b>Capítulo 7: Diseño de la investigación</b> .....	139
Introducción al capítulo.....	141
7.1 Diseño de la investigación.....	141
7.1.1 Objetivos definidos para el estudio de campo.....	141
7.1.2 Metodología específica.....	142
7.1.3 Fases de la investigación.....	144
7.1.4 Población y muestra.....	146
7.1.5 Cronología general de la investigación.....	148
Principales aportaciones del capítulo.....	148

<b>Capítulo 8: Desarrollo del estudio de campo</b> .....	151
Introducción al capítulo.....	153
8.1 Características de formación de los establecimientos .....	153
8.2 Construcción y validación de los instrumentos.....	157
8.2.1 Triangulación de la información.....	174
8.3 Problemáticas e incidencias en la investigación.....	177
Principales aportaciones del capítulo.....	178

<b>Cuarta parte: Resultados y Marco conclusivo</b>	179
--	-----

<b>Capítulo 9: Presentación y análisis de los resultados</b> .....	181
Introducción al capítulo.....	183
9.1 Antecedentes y principales características de los grupos participantes.....	183
9.2 Presentación de los resultados y análisis de los cuestionarios abiertos.....	202
9.2.1 Concepciones educativas.....	203
9.2.2 Expectativas.....	224
9.3 Presentación de los resultados y análisis de entrevistas semi-	

estructuradas.....	231
9.3.1 Concepciones educativas.....	231
9.3.2 Expectativas.....	239
9.3.3 Anotaciones de entrevistas.....	247
9.4 Resultados y análisis de documentos.....	249
9.4.1 Entrevistas escritas a directivos y profesores de los centros (años 2008 y 2011) .....	249
9.4.2 Documento plan de Desarrollo Comunal 2006-2010.....	256
9.5 Anotaciones realizadas en las visitas a escuelas urbanas y rurales de Coyhaique.....	257
9.6 Principales anotaciones de observaciones de clases.....	260
9.7 Integración de los resultados.....	262
<b>Capítulo 10: Valoración y discusión de los resultados</b> .....	265
Introducción al capítulo.....	267
10.1 Valoración de los resultados.....	267
10.2 Discusión de los resultados.....	290
<b>Marco conclusivo</b> .....	305
<b>Capítulo 11: Conclusiones, limitaciones y propuestas de estudio</b> .....	307
Introducción al capítulo.....	307
11.1 Conclusiones.....	307
11.2 Limitaciones y propuestas de estudio.....	314
<b>Quinta parte: Bibliografía y Anexos</b>	317
<b>Capítulo 12: Bibliografía</b> .....	321
<b>Capítulo 13: Anexos</b> .....	331
13.1 Cuestionario a profesores de matemática y lenguaje de Coyhaique.....	335
13.2 Cuestionario a directivos de las escuelas de Coyhaique.....	339
13.3 Cuestionario acerca de las expectativas en la formación profesores de matemática Coyhaique.....	343
13.4 Cuestionario a profesores de matemática de Santiago.....	345
13.5 Cuestionario a directivos de escuelas de Coyhaique.....	349
13.6 Pauta de preguntas de entrevistas a profesores de Coyhaique.....	351

13.7 Pauta de preguntas de entrevistas a profesores de la formación a los docentes .....	353
13.8 Pauta de preguntas de entrevistas a directivos de las escuelas de Coyhaique.....	355
13.9 Pauta de observación .....	357

## ÍNDICE DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1:</b> Distribución según tipo de establecimiento .....	107
<b>Gráfico 2:</b> Áreas prioritarias de la municipalidad al gestionar la educación.....	109
<b>Gráfico 3:</b> Docentes según dependencia y años de antigüedad en el sistema....	113
<b>Gráfico 4:</b> Matrícula de alumnos según tipo de establecimientos en la comuna de Coyhaique.....	127
<b>Gráfico 5:</b> Años de experiencia docente profesores de Lenguaje/comunicación, Coyhaique.....	184
<b>Gráfico 6:</b> Años de experiencia docente profesores de Matemática, Coyhaique..	185
<b>Gráfico 7:</b> Características principales que debe poseer un docente según las opiniones de los profesores de matemática.....	186
<b>Gráfico 8:</b> Características principales que debe poseer un docente según las opiniones de los profesores de Lenguaje/Comunicación.....	186
<b>Gráfico 9:</b> Años de experiencia docente profesores de Matemática, Santiago....	195
<b>Gráfico 10:</b> Comparación de los años de docencia entre los profesores de matemática de Coyhaique y los de Santiago.....	195
<b>Gráfico 11:</b> Años de experiencia en el cargo de los Directivos de Coyhaique....	196

## ÍNDICE DE CUADROS

<b>Cuadro 1:</b> Aproximación al currículo por las definiciones.....	65
<b>Cuadro 2:</b> Principales definiciones acerca de concepciones y representaciones sociales.....	77
<b>Cuadro 3:</b> Teorías psicopedagógicas del profesorado.....	81
<b>Cuadro 4:</b> Dimensiones de las autorepresentaciones de la identidad profesional del docente.....	98
<b>Cuadro 5:</b> Síntesis de las reformas más destacadas en Chile desde 1980.....	104
<b>Cuadro 6:</b> Principales componentes del currículo nacional chileno.....	116
<b>Cuadro 7:</b> Resumen del contenido del Plan de Formación Cuatrianual.....	131

<b>Cuadro 8:</b> Población, matrícula de alumnos y tipología de las escuelas de Coyhaique.....	146
<b>Cuadro 9:</b> Resumen de las acciones realizadas cronológicamente en la investigación.....	148
<b>Cuadro 10:</b> Características de formación de las escuelas de Coyhaique.....	154
<b>Cuadro 11:</b> Resultados de evaluación de desempeño docente de las escuelas participantes de la investigación en Coyhaique.....	155
<b>Cuadro 12:</b> Instrumentos de recogida de datos e informantes.....	157
<b>Cuadro 13:</b> Resumen de las principales temáticas trabajadas en el marco teórico.....	157
<b>Cuadro 14:</b> Matriz de información: “Concepciones educativas del profesorado y expectativas ante la formación. Escuelas municipales de la comuna de Coyhaique, Chile”.....	159
<b>Cuadro 15:</b> Aspectos tratados en los cuestionarios de respuesta abierta.....	163
<b>Cuadro 16:</b> Total de participantes por grupos en los cuestionarios aplicados.....	168
<b>Cuadro 17:</b> Puntos analizados en las entrevistas a los profesores.....	169
<b>Cuadro 18:</b> Total de entrevistas realizadas por grupo.....	171
<b>Cuadro 19:</b> Tipos de registros y documentos de interés a la investigación.....	172
<b>Cuadro 20:</b> Total de las clases observadas según grupo.....	173
<b>Cuadro 21:</b> Total de visitas a escuelas urbanas y rurales.....	173
<b>Cuadro 22:</b> Resumen de los viajes y períodos de estadía en Coyhaique.....	173
<b>Cuadro 23:</b> Codificación de los cuestionarios.....	174
<b>Cuadro 24:</b> Codificación de las entrevistas.....	175
<b>Cuadro 25:</b> Análisis sobre la realidad de la enseñanza en el centro educativo...	249
<b>Cuadro 26:</b> Problemáticas más frecuentes con las que se encuentra como profesor.....	251
<b>Cuadro 27:</b> Demandas concretas que identifica por parte del entorno social más próximo y el alumnado de centro.....	254
<b>Cuadro 28:</b> Resumen de las anotaciones realizadas en las visitas a las Escuelas.....	257
<b>Cuadro 29:</b> Principales anotaciones de observaciones de clases.....	260
<b>Cuadro 30:</b> Síntesis de temas que aparecen en la presentación y análisis de los resultados.....	262

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>Figura 1:</b> Ubicación geográfica de Coyhaique.....	34
---	----



<b>Figura 2:</b> Esquema general de la investigación.....	36
<b>Figura 3:</b> Modelo implícito de los propósitos de un taller dirigido al cambio en los conocimientos, actitudes y creencias de un profesor.....	59
<b>Figura 4:</b> Modelo de Guskey con relación al proceso de cambio del profesor.....	60
<b>Figura 5:</b> Modelo interconectado del crecimiento profesional.....	61
<b>Figura 6:</b> Modelo de razonamiento y acción pedagógica.....	62
<b>Figura 7:</b> Esquema de las relaciones temáticas señaladas en el marco teórico..	100
<b>Figura 8:</b> Mapa ubicación de la comuna de Coyhaique, Chile.....	126
<b>Figura 9:</b> Fases de la formación del proyecto AECID-Coyhaique que reciben los docentes de matemática y lenguaje.....	134
<b>Figura 10:</b> Esquema del proceso de una investigación cualitativa.....	143
<b>Figura 11:</b> Esquema de las fases de la investigación.....	145



# INTRODUCCIÓN

*“Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo.*

*Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad.”*

(Freire, 2004, pág. 3)

La cita introductoria refleja los sentimientos involucrados y las intenciones que guiaron el desarrollo de la investigación, situada desde el rol de docente que vive, descubre y reflexiona en torno a la práctica educativa.

Práctica educativa que observamos desde el panorama y acciones que nos acontecen en nuestras vidas personales y actividades profesionales en donde los cambios son constantes y, muchas veces, imprescindibles, necesarios y/o caóticos.

Para los tiempos actuales no deja de ser importante la manera como se adoptan, se aplican o se interiorizan estos cambios, porque todo sucede de forma inmediata, a una velocidad que exige estar al día, “al corriente”, que obliga y necesita de una postura clara, asumida y reflexionada.

Quienes trabajamos en el ámbito educativo conocemos la necesidad de estar en una constante revisión de las reformas, innovaciones o decisiones que se generan, día a día, a nivel global y local.

Los testimonios de quienes viven estos procesos, son y serán esenciales para comenzar a desarrollar proyectos que se destinen a revertir las falencias de un sistema que, en el caso chileno, está disminuido y en deuda al no atender, en su totalidad, las demandas más urgentes de los sectores más pobres de la sociedad.

Es preciso pensar la investigación en educación como un factor esencial para que se realicen cambios adecuados, que intente conseguir una educación mejor, igualitaria y de calidad. En palabras de Imbernón (2002):

*“Investigar, en educación como en cualquier disciplina, es necesario para generar cambios, para revisar el conocimiento educativo constituido por la evidencia, la experimentación y la intuición y para generar nuevo conocimiento que permita una mejor educación de los ciudadanos” (pág. 7).*

Debemos ser capaces de distinguir y reconocer factores que impiden el avance en la implementación de nuevas propuestas y, a la vez, ser conscientes del valor que tiene la investigación educativa en los intentos por generar alternativas que permitan avanzar en los aprendizajes de los alumnos.

El debate actual de la realidad educativa chilena nos lleva a poner atención a las problemáticas detectadas y nos abre interrogantes necesarias de atender y resolver.

Michael Barber (2009), refiriéndose a los estudios comparados a nivel internacional acerca de los factores que hacen que un sistema educativo sea de primer nivel, destaca que la evidencia es clara en señalar que estos factores están estrechamente relacionados con el talento del cuerpo docente. En lo referente a la realidad chilena, destaca que *“Chile cuenta con muchas excelentes escuelas y destacados profesores, pero la variación en el nivel de calidad entre un aula y otra, y entre una escuela y otra, es mucho mayor que en los mejores sistemas educacionales a nivel mundial* (2009, pág. 5). Añade que, para reducir esta brecha, es importante fortalecer la capacidad pedagógica de los profesores *para que éstos sepan, comprendan y sean capaces de hacer uso de una amplia gama de prácticas pedagógicas probadas”* (Barber, 2009, pág. 5).

Las responsabilidades del docente no están exentas de dificultades e incertidumbres y estas se deben revertir con medidas que vayan en apoyo al desarrollo del aprendizaje de los profesores, que fortalezca su función y permita adquirir nuevas prácticas pedagógicas.

En las investigaciones sobre la formación del profesorado se pretende estudiar las alternativas, con que este sector, pueda adoptar las innovaciones de mejor manera. Como señala Imbernón (2007), en este tipo de investigaciones:

*“Los sujetos son los profesores de una determinada institución y un contexto socioeconómico y cultural concreto y cuyo trabajo consiste en el análisis de situaciones problemáticas para preparar intervenciones educativas, formándose para mejorar o transformar la práctica educativa, social, institucional, docente, a partir de la propia experiencia profesional compartida”* (págs. 125-126).

Con esto, entendemos que la formación es parte fundamental para el proceso de desarrollo individual y profesional del docente, y por tanto, la principal instancia que tiene el profesor para aprender nuevas competencias que permitan entregar a los alumnos aprendizajes eficaces.

Las propuestas de formación y apropiación de nuevas prácticas educativas, señaladas por Imbernón (2007), Lobos y Morales (2008), Tagle (2011), entre otros, reconocen la necesidad de indagar en las creencias, concepciones, ideas y capacidades del profesorado, posibilitando mejorarlas por medio de la creación de espacios de socialización y reflexión de estas.

Así, hoy en día, la conexión existente entre cambio, formación y pensamiento del profesor es necesaria para generar opciones concretas dirigidas al éxito de las innovaciones educativas. Aquí radica la importancia que la investigación en concepciones permite:

*“(...) indagar sobre cuáles son las representaciones que tienen los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje sobre los aspectos relacionados con éste para fortalecerlo, mejorarlo, cambiarlo y aprender de su proceso de construcción” (Lobos, 2008, pág. 56).*

En consideración a los aspectos anteriores, la presente tesis asume la investigación como una necesidad para generar discusión en torno a la formación del profesorado y las expectativas que tienen en los programas formativos y cómo asume o cambia las concepciones educativas que tiene, frente a una realidad educativa, política y social de constantes reformas e innovaciones.

La recopilación de la información teórica y trabajo de campo ha implicado conocer, observar y analizar una realidad educativa específica, la ciudad de Coyhaique, Chile. Con ello, la utilización de distintos métodos para reunir datos que permitieran dar respuestas a las interrogantes de esta investigación.

La Municipalidad de Coyhaique se ha implicado desde el año 2008 al 2011 (ambos inclusivos), en el proyecto *“Apoyo y fortalecimiento en gestión directiva y competencias profesionales docentes”*, financiado por la Agencia Española de Cooperación internacional y para el Desarrollo, liderado por el equipo EDO (Equipo de Desarrollo Organizacional) del Departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona en conjunto con la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDECAP) y la Universidad de Talca de Chile.

La finalidad del proyecto AECID-Coyhaique fue generar una red de cooperación y apoyo con los centros educativos dependientes de la Comuna de Coyhaique, en sus procesos de gestión directiva y desarrollo de competencias profesionales docentes, en vistas a un mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los alumnos.

El trabajo de investigación, realizado en el marco de la ejecución del mencionado proyecto, se centró en las concepciones educativas del profesorado y expectativas ante la formación de las escuelas municipales de la comuna de Coyhaique en Chile.

El trabajo de campo se desarrolló entre los años 2009 al 2011 (año de término del proyecto AECID-Coyhaique), período durante el cual se llevaron a cabo las actividades que pudieran responder a las preguntas de: ¿Cuáles son las concepciones educativas de los profesores sobre aspectos curriculares relacionados con la práctica profesional?; ¿Cambian las concepciones de los profesores sobre aquellos aspectos curriculares que van dirigidos a reforzar la práctica pedagógica tras recibir formación?; ¿Influyen las expectativas que se tienen en la formación para producir un cambio en las concepciones?; ¿Concepciones y expectativas se relacionan con el cambio de práctica?.

La investigación tiene como objetivo general: “Analizar las concepciones educativas y expectativas ante la formación del profesorado que participa de un programa formativo en las escuelas municipales de Coyhaique”, concretándose en los siguientes objetivos específicos:

- Analizar cuáles son las concepciones educativas del profesorado que participa de un programa de formación y si la formación permite un cambio en las mismas.
- Delimitar la posible concordancia entre las concepciones educativas que tienen el profesorado involucrado en este proyecto con otros proyectos formativos.
- Determinar y valorar si las expectativas del profesorado, después de participar de programas formativos, inciden en el cambio de las concepciones.
- Identificar las necesidades y problemáticas de la formación de los profesores de Coyhaique.

El estudio se relaciona con las problemáticas generales de los programas formativos y, más concretamente, en los aspectos específicos vinculados al Proyecto AECID-Coyhaique con la participación de profesores de matemática y lenguaje/comunicación.

El interés científico o relevancia radica en los aportes que pueda proporcionar la investigación centrada en un grupo que es fundamental para el desarrollo de la labor educativa, el profesorado, a la vez que permita comprender a este sector y analizar las experiencias en la participación de un programa de formación en tres aspectos importantes:

- Las concepciones educativas que tienen los profesores sobre aspectos de la enseñanza-aprendizaje y materias curriculares.
- Las expectativas que el docente tiene ante la formación y hacia el alumnado.
- Las necesidades y problemáticas formativas que impiden que se produzca un cambio en las prácticas de aula.

El trabajo se estructura en cinco partes, teniendo un total de trece capítulos. En la primera parte, se presenta el planteamiento y justificación de la investigación que guiaron las decisiones de los objetivos escogidos y la metodología general utilizada.

La metodología del estudio es de carácter cualitativo y centrada en el caso del Proyecto AECID-Coyhaique, con la característica de ser diacrónica, es decir, analiza un fenómeno que se produce en el tiempo, de manera multi-instrumental y participativa, concentrándose en los profesores de las escuelas que participan en los cursos de formación desarrollados por dicho proyecto.

La segunda parte, está compuesta por el marco teórico y el marco contextual. El marco teórico, se estructura de tres capítulos que permiten hacer una revisión del cambio en educación y en las prácticas de aula, las concepciones educativas y expectativas del profesorado ante la formación, y por último, la formación del profesorado para el cambio en las prácticas de aula.

El marco contextual está estructurado en dos capítulos; el primero, permite un acercamiento o aproximación general a la realidad educativa chilena, presentándose los aspectos más relevantes de las transformaciones y el estado de la situación actual considerados como referencia para este estudio. El otro capítulo, dedicado al contexto de actuación, la comuna de Coyhaique, en donde se presentan las particularidades del contexto y las características de la ejecución del Proyecto AECID-Coyhaique.

La tercera parte corresponde al marco aplicado, en donde se describen los procedimientos que se siguieron para conseguir resolver los objetivos de la investigación, para ello se presenta un capítulo con el diseño de la investigación y, otro, en donde se explica el desarrollo del estudio de campo.

Los instrumentos aplicados (cuestionarios abiertos, entrevistas semi-estructuradas, observaciones de clases, entre otros) a los profesores, directivos y formadores que participaron en el programa de formación (Proyecto AECID-Coyhaique) posibilitó la

recogida de ideas, concepciones y expectativas en los temas que la investigación buscaba.

La cuarta parte del trabajo presenta los resultados y el marco conclusivo. Primero, se hace una presentación y análisis de los resultados que permiten, en otro capítulo, hacer la valoración y discusión. Por último, se desarrolla el marco conclusivo exponiendo las principales conclusiones de la investigación y las limitaciones y propuestas de estudio.

Finalmente, la quinta parte, presenta la bibliografía en donde se exponen las referencias utilizadas en la tesis y los anexos de los principales documentos generados en la investigación.

Los resultados obtenidos en esta investigación han de seguir permitiendo debatir, discutir y reflexionar acerca de la formación planificada y desarrollada en contextos aislados de Chile y su impacto sobre la realidad y sobre las concepciones educativas del propio profesorado.

Los obstáculos en el transcurso de la investigación sí existieron y sin duda que son parte para la reflexión que ha de hacerse una vez planteados estos proyectos y mejorables para futuras intervenciones e investigaciones.



# PRIMERA PARTE:

---

## PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

### Capítulo 1:

Presentación de la investigación



## **Capítulo 1:**

# **PRESENTACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**

### **Introducción al capítulo**

En este capítulo se describe el cómo esta investigación surge tras las experiencias, vivencias y revisiones del estado actual de la educación pública chilena. También, al observar las responsabilidades que recaen actualmente en los profesores y, el lugar que ocupan las escuelas públicas en la entrega de una educación de calidad.

En el planteamiento del problema y la justificación de la investigación se realiza una mirada al proceso de las reformas llevadas a cabo desde los años noventa y como estos acelerados cambios provoca en los docentes incertidumbres, responsabilidades y nuevas expectativas.

La atención también se dirige a actuales propuestas de formación, tanto inicial como continua de los profesores, que proponen alternativas para provocar un cambio en las prácticas educativas.

Por último, se presentan los aspectos principales que fueron considerados para plantear el problema y la justificación de la investigación, los objetivos que la orientan y la metodología general.

### **1.1 Planteamiento del problema y justificación de la investigación**

Las culturas siempre han estado marcadas por el traspaso de conocimientos y valores entre las generaciones. Esta transmisión va dirigida a provocar en las personas la convivencia mutua en sociedad en torno a características y normas acordes a los desafíos y motivaciones actuales.

Vemos que las sociedades son exigentes y críticas en cuanto esperar que la escuela sea una o la herramienta eficaz en donde sus hijos puedan desarrollar habilidades que a futuro signifiquen éxitos y gratificaciones:

*“(...) toda sociedad exige de cada miembro una forma de educación que le permita desempeñar un rol productivo en su seno. Cuando una sociedad se compromete a*

*educar a la mayoría de sus niños y jóvenes, suele definir las escuelas como los sitios donde desarrollará esa tarea” (Fenstermacher & Soltis, 1998, pág. 26)*

Es en la escuela donde se depositan las expectativas a favor de provocar una educación en valores, habilidades, conocimientos y actitudes. Es la educación la que permite avanzar hacia una sociedad más justa:

*“Frente a los numerosos desafíos del porvenir, la educación constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social” (Delors, 1996, pág. 9).*

Por lo anterior, es primordial ver la educación como desarrollo continuo o a lo largo de toda la vida, como señala Delors (1996), esta es la clave para responder a los retos de este mundo que cambia rápidamente.

Delors (2013), el 7 de noviembre del 2011, quince años después del informe de la UNESCO, en su discurso en la obertura del Congreso internacional sobre el aprendizaje a lo largo de la vida en Donostia (España), ha vuelto a la reflexión en torno a los cuatro pilares fundamentales y la importancia del aprendizaje permanente, en el texto *The treasure within: Learning to know, learning to do, learning to live together and learning to be. What is the value of that treasure 15 years after its publication?* (2013), pone énfasis en la importancia del aprendizaje permanente para hacer frente a la globalización, los individualismos y los cambios que la sociedad del conocimiento y, la introducción frenética de nuevas tecnologías, provoca hoy en día.

Ante estas características, la educación permanente puede permitirnos adquirir autoestima y control en nuestras vidas.

Las exigencias al docente aumentan a la vez que otras instituciones responsables de la enseñanza y formación disminuyen en su función, como señala Delors (1996) *el mundo exterior entra cada vez más en la escuela, en particular a través de los nuevos medios de información y comunicación* (pág. 26).

Diversos estudios e informes desarrollados en países de América Latina (Cox, 2005; Vaillant, 2005; Ravela, 2011; Montt 2012; Monarca 2012; entre otros) han descrito las dificultades en la región para implementar reformas que permitan adecuarse a los requerimientos de la sociedad actual.

La investigadora Denise Vaillant (2005), señala el cómo las reformas educativas para América Latina en los años noventa, provocaron numerosos cambios en materia de educación. En sus palabras:

*“(...) estas reformas plantearon habitualmente el establecimiento de nuevos parámetros curriculares; el énfasis en los principios de calidad y equidad educativas; la instrumentalización de instancias de perfeccionamiento docente; la preocupación por fortalecer la capacidad de gestión educativa, y la construcción de sistemas de información y evaluación educativa para facilitar una toma de decisiones más rigurosas en materia de políticas educativas”* (2005, págs. 13-14).

Todas estas políticas educativas intentaron responder rápidamente a las debilidades y falencias de los sistemas educativos para avanzar a mejores estándares que los situara a niveles de países más competitivos.

El centro de las reformas estuvo en el diseño y desarrollo de nuevos currículos y en la creación y consolidación de los sistemas de evaluación de la calidad de la educación, aspectos que, al día de hoy, han sido y están siendo analizados y, como destaca Monarca (2012) en muchos casos, cuestionados y criticados.

Estas críticas se dirigen a que las reformas señaladas no han permitido que los países de la región superen los problemas de inequidad y falta de calidad de la educación, aun cuando se avanzó en la expansión del acceso a la educación a un mayor número de la población (Monarca, 2012). También, según los diversos informes realizados en los países de América Latina, se ha detectado la importancia que dan los sistemas de evaluación a los resultados en *detrimento de los procesos y, sobre todo, al reduccionismo curricular que los sistemas de evaluación practican* (Monarca, 2012, pág. 165).

El informe desarrollado por la OCDE el año 2004, siendo el responsable principal del análisis de la política nacional de educación, Martin Carnoy, expresó que la evaluación mostró que en el sistema chileno *la supervisión al docente en el aula es débil o casi inexistente* (Montt, 2012, págs. 408-409) traduciéndolo en una falta de acompañamiento, apoyo y retroalimentación, tres factores indispensables para la mejora de los aprendizajes de los alumnos.

Ravela (2011) destaca de las políticas educativas adoptadas en América Latina, a partir de los años noventa, que progresivamente se fue tomando conciencia de que *mientras no se produzcan cambios en los modos de enseñar, difícilmente mejoren los*

*aprendizajes*. Lo que ha traducido en tres desafíos fundamentales para las políticas educativas:

- *Evaluar el desempeño de los docentes;*
- *Construir una base de conocimiento empírico de qué es enseñanza efectiva;*
- *Desarrollar dispositivos más efectivos de formación docente (tanto inicial como en servicio) (Ravela, 2011, pág. 222).*

Ante esto, el foco principal de las políticas es modificar las formas de enseñanza del profesor, lo que implica *un cambio cultural en la profesión* (Ravela, 2011) y, lo que requiere que la visión de la enseñanza vista como una actividad solitaria, se mueva a hacia *una visión de la enseñanza como una actividad profesional abierta a la observación, el estudio y el mejoramiento colectivos* (Ravela, 2011, pág. 223).

Al haberse centrado las políticas educativas de Latinoamérica en cambiar aspectos normativos y estructurales, estos no fueron suficientes para mejorar la calidad de la educación. Raczinski (2010) señala que si las intenciones apuntaban a esto último:

*“la política debe promover un cambio cultural; esto es, el cambio en las prácticas de trabajo, tras lo cual hay un cambio de creencias, actitudes, expectativas y comportamientos. Este cambio es el más lento y el más difícil de conseguir, lo que no puede ser excusa para no iniciarlo. Es urgente comenzar un camino en que el sistema educacional se fortalezca partiendo desde abajo y promoviendo relaciones laterales”* (pág. 155).

En Chile, la dificultad para adaptarse y asumirse en los cambios en materias de educación y a las nuevas reformas dirigidas a elevar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, ha provocado un descontento de la comunidad y la necesidad de plantear soluciones concretas.

Así es como, actualmente, las miradas de atención de analistas e investigadores, apuntan hacia las formas que se están planteando la formación, tanto inicial como continua de los profesores, las universidades e instituciones que imparten estos programas y a los profesores que participan de estas.

Existen propuestas de formación que destacan la necesidad de conocer las experiencias del docente (Imbernón (2007), Vaillant (2009), Lobos y Morales (2008), entre otros) para provocar cambios en los aprendizajes del aula.

Con estas propuestas, es posible afirmar que la investigación en el pensamiento del profesor es una alternativa concreta que se está desarrollando ampliamente. Imberñón (2002) señala dos premisas fundamentales en la investigación del pensamiento del profesor:

- *El profesor o la profesora es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, que emite juicios de valor, que posee creencias y genera rutinas propias en su desarrollo profesional.*
- *Los pensamientos del profesor o de la profesora guían y orientan su conducta.* (2002, pág. 53)

Además, estas propuestas consideran la formación como instancia fundamental para intencionar el cambio educativo conociendo previamente lo que piensan los profesores e informándose de sus vivencias, así como destaca Carlos Marcelo (2005):

*“(...) el interés de analizar las historias que los profesores cuentan o intercambian puede ser de especial importancia, no sólo por conocerlas y analizarlas, sino –y esto es lo que a nosotros nos interesa– para estructurar actividades de formación que respondan a las demandas de conocimiento que los profesores desarrollan”* (pág. 52).

Agrega Marcelo (2009), en una publicación posterior, la importancia en poner atención a las creencias para el desarrollo profesional docente:

*“Las creencias juegan un papel instrumental al definir tareas y al seleccionar las herramientas cognitivas con las cuales llegamos a interpretar, planificar, y tomar decisiones en relación a estas tareas; por lo tanto juegan un papel crucial al definir la conducta y organizar el conocimiento y la información, y demuestran ser muy importantes en el desarrollo profesional docente”* (Marcelo & Vaillant, 2009, pág. 69).

Que también puede ser definido como que el pensamiento pedagógico del profesorado *está en el origen y la génesis de los estilos de enseñanza* (Traver, Sales, Doménech, & Moliner, 2005, págs. 1-2) al marcar el comportamiento del docente en la enseñanza y en las dinámicas de aula.

Otro factor importante, para provocar el cambio en los profesores, tiene que ver con las expectativas que los profesores de las escuelas tienen en la formación que reciben, ya que si éstas son positivas, facilitan que los docentes tengan una buena disposición hacia nuevas propuestas que les permitan cambiar sus concepciones o ideas respecto a la enseñanza.

Es así como frente a la importancia de todos los aspectos mencionados, de la función del profesor y, considerando el panorama de la realidad educativa chilena, de

profundos cambios en materias educativas, de intentos por formar a los docentes en la aceptación e integración de estas medidas y la crisis que vive la educación pública (municipalizada), es que se estima necesario hacer un análisis inicial de las concepciones educativas en aspectos como la enseñanza-aprendizaje, herramientas curriculares, entre otros, además de las expectativas del profesorado ante la formación y las posibilidades de cambio que este sector pueda experimentar tras realizar un programa formativo.

Se insiste que quienes son los actores principales de esta acción, estén preparados y actualizados, de manera de lograr prácticas de aula de calidad.

Además, la incidencia que tiene la gestión municipal en los establecimientos educacionales en Chile es alta, al concentrar en sus aulas a los sectores más pobres, traduciéndose en cifras en un total del 48% de la población escolar del país:

*“En 2008 algo menos de la mitad de los niños y jóvenes estudian en colegios municipales. En 78 comunas el municipio es la única oferta educativa y, a nivel nacional, el 69% de la población atendida por el sector municipal pertenece a los dos primeros quintiles de ingreso (Raczinski, 2010, pág. 137)”.*

En otras palabras, la temática de esta investigación surge al revisar los conflictos en los que se encuentra la educación en cuanto a la consecución de una educación de calidad y equidad, la creciente preocupación por el desempeño docente y la aparente desconexión entre las políticas educativas impartidas por el Ministerio, la gestión de las municipalidades y las escuelas a su cargo.

Los aportes que se puedan proporcionar con la investigación, centrada en el profesorado, permitirá comprender a este sector y analizar las experiencias que se producen cuando realizan una formación.

Las transformaciones en la práctica de los docentes, junto con los procesos de investigación que se realizan en torno a este tema, deben dar espacio para que las formaciones sean una instancia para orientar hacia un profesorado que reflexiona e investiga sobre su práctica, como dice Salazar, el docente se *convierta en un investigador crítico y analítico de su práctica y de la práctica de su contexto*” (Salazar, 2005, pág. 16).

La investigación en esta área es una oportunidad de revelar aspectos de la estructura disciplinar del docente, que considere las creencias, valores y actitudes, para



comprender y explicar acciones que no se han considerado en la formación que realizan los profesores, agrega Salazar (2005) que:

*“La profundización en los estudios al respecto, podrían llegar a develar caminos hacia una formación docente con mayor grado de contextualidad y comprensión disciplinar y por tanto, pedagógica”* (pág. 16).

En cuanto a investigaciones desarrolladas en contextos similares al que investigación abarca, cabe destacar el realizado en la ciudad de Lautaro, Chile, en donde resaltan la necesidad de indagar en las percepciones de los docentes para dar posibilidad a la generación de políticas públicas que impacten en la calidad de la educación y mejoras en la convivencia escolar:

*“(…) la percepción de los profesores respecto al ejercicio docente como al sistema educacional propiamente tal, adquiere gran trascendencia al momento de generar políticas públicas que intentan impactar en la calidad educacional y en mejorar no sólo los estándares, sino la convivencia escolar y las relaciones laborales de los docentes. La educación municipal requiere especial atención debido a que ésta atiende a sectores de poblaciones vulnerables y son los municipios, a través del Departamento de Administración de Educación Municipal los encargados de asegurar parámetros básicos que permitan su desenvolvimiento en el sistema”* (Sanhueza, y otros, 2011, pág. 1).

Como señalan los autores, investigaciones como la de Lautaro, buscan la generación de políticas públicas atingentes a la realidad de la comuna que contribuyan al crecimiento de esta.

En el caso de esta investigación de tesis doctoral, el centrarse en un contexto particular, como es en la comuna de Coyhaique, permite entregar pautas o estrategias para modificar y adecuar las formaciones que se realizan a los profesores de esa ciudad, basándose en aspectos concretos detectados en la función educativa.

La comuna de Coyhaique se ubica en el extremo sur de Chile, en la región de Aysén, y sus características principales son de lejanía territorial con las principales ciudades, dificultades de acceso y, en educación, presenta bajos índices en los resultados de aprendizajes de los estudiantes y evaluaciones docentes.

El la figura 1 (página siguiente) se puede localizar la ciudad de Coyhaique en el mapa.

**Figura 1:** Ubicación geográfica de Coyhaique.



**Fuente:** Imagen extraída del blogspot Ciudad Coyhaique (2013)

## 1.2 Objetivos que orientan el proceso de investigación

Muchas interrogantes surgen frente al problema expuesto, las respuestas a las que se puede llegar pueden permitir detectar los motivos por los cuáles ocurren determinadas acciones en un contexto determinado.

La interrogante principal es si en las formaciones en las que participan los profesores de la comuna de Coyhaique se posibilita el cambio en sus concepciones educativas y si las expectativas que tienen en la formación influyen en el cambio de estas.

De esta interrogante surgen para esta investigación las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Cuáles son las concepciones educativas de los profesores sobre aspectos curriculares relacionados con la práctica profesional?
- ¿Cambian las concepciones de los profesores sobre aquellos aspectos curriculares que van dirigidos a reforzar la práctica pedagógica tras recibir formación?
- ¿Influyen las expectativas que se tienen en la formación para producir un cambio en las concepciones?
- ¿Concepciones y expectativas se relacionan con el cambio de práctica?

Estas preguntas de investigación se intentan responder a partir del objetivo general que es: “Analizar las concepciones educativas y expectativas ante la formación del profesorado que participa de un programa formativo en las escuelas municipales de Coyhaique”.

Cuyos ejes se determinan en los siguientes objetivos específicos:

- Analizar cuáles son las concepciones educativas del profesorado que participa de un programa de formación y si la formación permite un cambio en las mismas.
- Delimitar la posible concordancia entre las concepciones educativas que tienen el profesorado involucrado en este proyecto con otros proyectos formativos.
- Determinar y valorar si las expectativas del profesorado, después de participar de programas formativos, inciden en el cambio de las concepciones.
- Identificar las necesidades y problemáticas de la formación de los profesores de Coyhaique.

Estos objetivos permiten caracterizar las líneas de acción de la investigación que, como se señala en la introducción, se centra en las problemáticas generales de los programas formativos en contextos vulnerables y concretamente en aspectos específicos vinculados al Proyecto AECID-Coyhaique y a los profesores que participan de la formación en matemática y lenguaje/comunicación.

### **1.3 Metodología general**

Al escoger la metodología de trabajo se busca que se adapte a la problemática que se quiere trabajar, esto, ha llevado a buscar en diversas fuentes bibliográficas opciones de acuerdo al paradigma desde donde se quiere plantear el estudio de investigación.

Se ha optado desde el inicio por una investigación cualitativa, con un estudio diacrónico, es decir, se estudiará un fenómeno que transcurrirá a lo largo de un tiempo, multi-instrumental y participativa. Se tuvo presente que el camino escogido era flexible y a lo largo del estudio se podía optar por alternativas metodológicas que permitieran optimizar el trabajo de campo y la recogida de datos.

De la investigación cualitativa en Fernández, Hernández y Baptista (1998, pág. 526) se señalan las siguientes características:

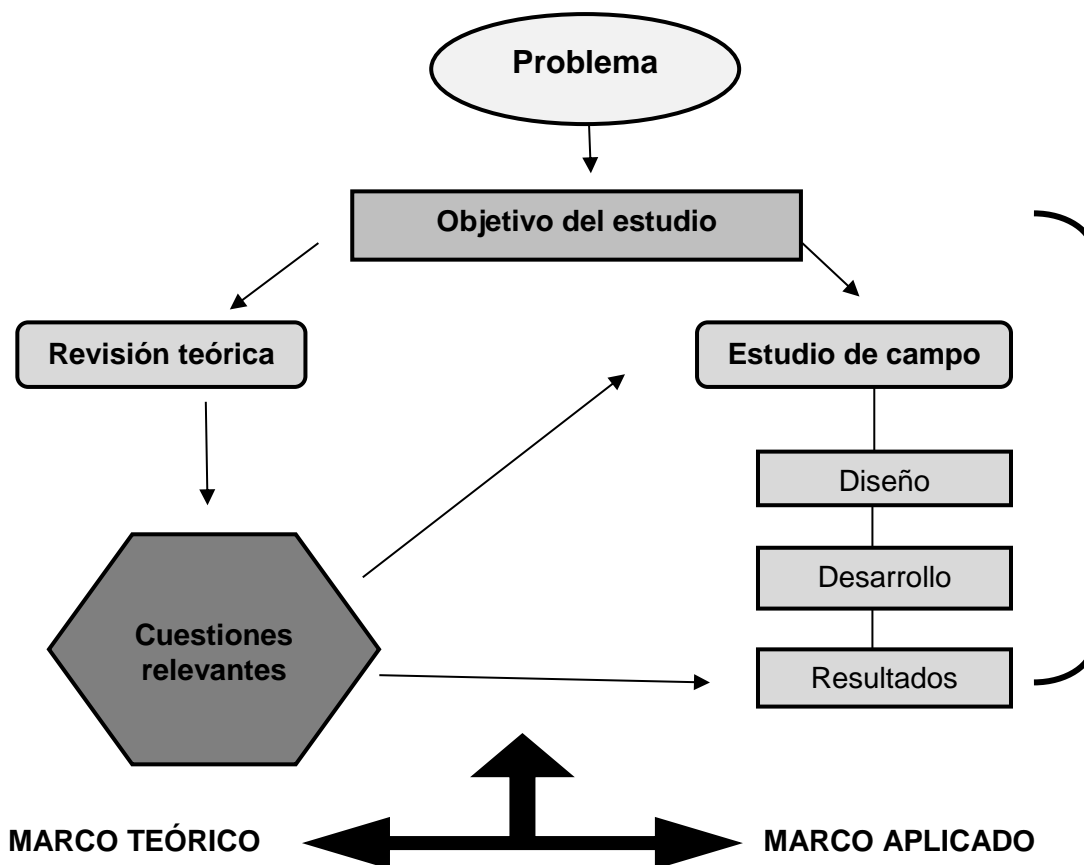
- a) *Es conducida primordialmente en los ambientes naturales de los participantes.*

- b) Las variables no son controladas ni manipuladas (incluso no definimos variables sino conceptos generales como “emociones”, “vivencias” y “mecanismos de confrontación”).
- c) Los significados serán extraídos de los participantes y,
- d) Los datos no se reducirán a valores numéricos (Rothery, Tutty y Grinnell, 1996).

Estas características son consideradas esenciales para diseñar los pasos a seguir en la investigación cualitativa desde el momento en que se plantea extraer los significados a partir de las experiencias de los profesores y directivos de las escuelas e interpretar esta información a partir de lo observado en los contextos naturales.

Desde las perspectivas metodológicas de estos autores, se diseña la investigación cuyo esquema general queda representado en la siguiente figura:

**Figura 2:** Esquema general de la investigación



Este esquema representa los procesos que han tomado parte de la investigación en donde, tanto los aspectos teóricos y los aplicados se relacionan para dar respuesta al objetivo del estudio.

Al pretender extraer significados de los participantes, como las concepciones, creencias o ideas, en torno a materias educativas, se consideraron aspectos de una metodología que permita profundizar en las narraciones u opiniones de las personas dado las posibilidades que estas entregan, como expone Gijón (2010):

*“(…) en ámbito educativo, una metodología esencialmente cualitativa nos permite investigar, como han puesto de manifiesto Connelly y Clandinin (1990), en el origen de las convicciones y creencias divergentes de las personas que están enfrentadas a circunstancias profesionales semejantes, y ahondar en las formas en que los seres humanos percibimos el mundo, en sus ‘vidas relatadas’ ” (pág. 6).*

Se sitúa así, en la presente investigación, al profesor como principal actor y conocedor de sus actos, otorgándole gran importancia a su testimonio de vida y a sus experiencias vividas.

Además, de acuerdo a las investigaciones referentes a la formación del profesorado, se consideran aspectos como los planteados por Fernández (2010) en cuanto a que el foco en los últimos años está siendo *el del reconocimiento y las posibilidades de transferencia de las buenas prácticas docentes* (Fernández M. , pág. 20) y de las necesidades de desarrollar investigaciones centradas en contextos específicos, que permitan generar pautas o estrategias que permitan la innovación de prácticas educativas:

*“Necesitamos mucha investigación empírica que nos informe acerca de cómo lo hacen, de cómo muchos docentes, directivos, centros junto a sus comunidades, consiguen crear contextos y trayectorias proclives a la indagación y la experimentación de nuevas formas curriculares, organizativas, de relación escuela-comunidad, escuela-administración y escuela con otras escuelas” (López, 2010, págs. 6-7).*

Para la interpretación de los datos que proporcionen las opiniones de los participantes de la investigación, en el estudio de un contexto determinado, se consideran ciertas características que según Stake (2007) el investigador debe tener:

*“El investigador de casos reconoce y confirma significados nuevos. Quien investiga reconoce un problema, un conflicto, y lo estudia, confiando en poder relacionarlo mejor con cosas conocidas. Al encontrar relaciones nuevas, el investigador descubre la forma de hacerlas comprensibles a los demás. La investigación no es dominio exclusivo de los científicos, es también el dominio de los artesanos y de los artistas, de todos los que se dedican al estudio y la interpretación” (págs. 87-88).*

Como señala Stake (2007), no se pretende una descripción del mundo ni siquiera del caso por completo, sino que pretende dar sentido a determinadas observaciones del caso, desde el estudio y la reflexión.

### **Principales aportaciones del capítulo**

El panorama actual de la educación en Chile, y de las nuevas responsabilidades que recaen en la escuela y en los profesores, requieren ser estudiadas y analizadas, de manera de posibilitar opciones y alternativas dirigidas a generar mejoras en la gestión educativa y adaptación a los cambios y/o reformas.

Las investigaciones en torno a la formación del profesorado son claves para determinar las formas de adopción de nuevas prácticas pedagógicas que deben asumir los docentes actualmente.

Como señalan Marcelo (2005), Salazar (2005) y Sanhueza (2011), las opiniones e historias de los docentes permiten estructurar las actividades de la formación que respondan a sus propias demandas, además que posibilita comprender a este sector y generar actividades de formación que respondan a sus demandas, partiendo desde sus conocimientos.

La investigación pretende centrarse en las problemáticas generales que plantea la participación del docente en un programa de formación en cuanto al cambio en las concepciones educativas y a las expectativas que tiene ante la formación y hacia el alumnado, considerando las transformaciones del propio contexto en el que se desenvuelve.

La investigación cualitativa es escogida una vez que esta otorga importancia a las opiniones y concepciones que tienen los participantes respecto a su propio contexto.

# SEGUNDA PARTE:

---

## MARCO TEÓRICO Y CONTEXTUAL

### Capítulo 2:

Cambio en educación y en las prácticas de aula

### Capítulo 3:

Concepciones educativas y expectativas del profesorado ante la formación

### Capítulo 4:

Formación del profesorado para el cambio en las prácticas de aula

### Capítulo 5:

Aproximación general

### Capítulo 6:

Contexto de actuación





.....

**Capítulo 2:**  
**Cambio en educación y en las prácticas de aula**



## Capítulo 2:

# CAMBIO EN EDUCACIÓN Y EN LAS PRÁCTICAS DE AULA

*“Así como no hay hombre sin mundo, ni mundo sin hombre, no puede haber reflexión y acción fuera de la relación hombre-realidad. Esta relación hombre-realidad, hombre-mundo, al contrario del contacto animal con el mundo, como ya afirmamos, implica la transformación del mundo, cuyo producto, a su vez condiciona ambas, acción y reflexión.”*

(Paulo Freire, *Educación y Cambio*, 1979, pág.10)

### Introducción al capítulo

Este capítulo reúne ideas acerca del cambio en educación y la relación con los principales actores que se ven involucrados en este proceso.

Las referencias que se hacen son propuestas de autores que identifican el cambio en educación como un proceso complejo, que debe ser observado desde sus inicios hasta su completa integración.

El énfasis se pone en la función docente al considerar que este proceso es fundamental debido a la responsabilidad que se le otorga al integrar e implementar muchos de los cambios que se proponen en las reformas educativas y curriculares.

### 2.1 La educación en los procesos de cambio.

Cuando se habla de procesos de cambio, innovación y/o reformas se ha de considerar que son conceptos que están y han estado siempre presentes a lo largo de toda la historia de la humanidad, con sus propias complejidades y características.

El hombre como sujeto social, se ha enfrentado a nivel personal y en su relación con la humanidad a procesos de transformación, que quiera o no, han influido en su vida y su manera de pensar, por tanto, la forma de actuar, ser y estar.

Como señala el epígrafe de este capítulo, de Paulo Freire, la relación hombre-realidad, hombre-mundo implica transformación que requiere que haya reflexión y acción. La

capacidad que tiene el hombre de transformar es a su vez la capacidad de reflexionar y actuar para llevar a la práctica sus finalidades, lo que lo hace ser “un ser de praxis”:

*“Es, por lo tanto, a través de su experiencia en estas relaciones como el hombre desarrolla su acción-reflexión como también puede tenerlas atrofiadas. De acuerdo como se establezcan estas relaciones, puede el hombre tener o no condiciones objetivas para el pleno ejercicio de la manera humana de existir” (1979, pág. 10).*

A Paulo Freire hay que situarlo en el contexto de grandes transformaciones políticas y sociales que se sucedieron tanto en Brasil como en otros países de América Latina (procesos de reformas agrarias, dictaduras y revueltas político-sociales) que desencadenaron la introducción de nuevas y a la vez desconocidas estructuras. Como señala Freire (1979) respecto a esas estructuras *“(…) lo inevitable es que, tarde o temprano, la estructura instaurada condicione nuevas formas de pensar y de actuar, resultantes de las nuevas relaciones hombre-realidad, esto no significa que este cambio se dé instantáneamente” (pág. 15).*

El pensamiento de Paulo Freire sigue vigente y se utiliza actualmente, inserto en tiempos en que en la educación predomina la comunicación audiovisual y virtual.

Ilda Peralta Ferreyra (2013) se refiere a la importancia del pensamiento de Freire en cuanto que su acción educadora se basa en una actitud dialógica y *“solo así puede haber un proceso de transformación en las escuelas, dentro y fuera de las aulas, en las relaciones del Centro escolar con su entorno y del propio proceso de aprendizaje” (pág. 278).*

También, Pep Aparicio (2013) destaca, de los planteamientos educativos de Freire, que la comunicación requiere poner en común conocimientos, conceptos y saberes:

*“(…) partiendo de la perspectiva y dinámica singular de cada una de las personas participantes en dicho proceso, que es fielmente un proceso comunicativo que suscita e implica tanto la verbalización como la racionalización y la consiguiente humanización inherente a esta misma” (Aularia. El país de las aulas, 2013, pág. 266).*

La educación es responsable de proporcionar los mecanismos adecuados para generar instancias de intercambio de conocimiento, aprendizajes para la vida y formación de ciudadanos críticos y responsables, reflexivos ante los procesos que la sociedad frente al cambio experimenta:

*“Para vivir con dignidad en esta sociedad cambiante y plural, la educación debe garantizar a nuestros jóvenes una sólida formación democrática basada en la justicia, la*

*equidad, la solidaridad, la participación, el compromiso individual y colectivo y en la convivencia libre y pacífica, fundamental para la cohesión social” (Gairín, 2003, pág. 14).*

La responsabilidad docente en la escuela, y de la escuela en sí, juega ese rol de entregar las herramientas para desenvolverse en ese tipo de sociedad, por tanto, está sometida a las decisiones que el docente realiza por medio de sus actos denominados actos pedagógicos:

*“Es ahí cuando el docente concreta el logro de una misión, un objetivo de formación del otro. El acto pedagógico también es un acto consciente. Su comprensión le permite al docente reconocer la forma, en la que él o ella creen, logran aprender los estudiantes. Es por esto que el acto educativo se reconoce como acto interventivo, como acción práctica y el acto pedagógico, como un acto de reflexión” (Salazar, 2005, págs. 12-13).*

La tarea de la escuela es poder lograr que los esfuerzos se dirijan a objetivos comunes, abiertos a las necesidades de la comunidad, dejando los individualismos para dar cabida al trabajo colectivo.

### **2.1.1 El cambio educativo. Visiones acerca de cómo gestionarlo.**

En educación, los sucesivos intentos que se realizan para mejorar y avanzar en propuestas educativas, van a una velocidad tal, que chocan con el temor, la incertidumbre y el desconocimiento propio de enfrentar e incorporar estructuras nuevas y/o desconocidas.

Hargreaves y Shirley (2012) han investigado las formas en que se han desarrollado los procesos de cambios en el ámbito educativo, desde los años ´60 hasta hoy, en dónde las tres vías que habían propuesto durante esos años, ya no son las adecuadas, ya que no se adaptan a las demandas del siglo XXI. Estas tres propuestas eran:

- *una primera vía de apoyo estatal y libertad profesional, de innovación pero también de inconsistencia;*
- *una segunda vía de competencia de mercado y estandarización educativa en la que se pierde la autonomía profesional;*
- *una tercera vía que trata de navegar entre el mercado y más allá del mismo y del Estado, y de equilibrar la autonomía profesional con la responsabilidad (pág. 13).*

Ante el panorama actual, Hargreaves y Shirley (2012) han establecido una cuarta vía para el cambio educativo y social que se adapte a los nuevos problemas y retos de hoy. En la cuarta vía proponen seis pilares de propósitos y alianza:

- *visión inspiradora e inclusiva,*
- *profundo compromiso público,*
- *logros mediante la inversión,*
- *responsabilidad educativa corporativa,*
- *estudiantes como parte del cambio,*
- *enseñanza y aprendizaje conscientes* (2012, págs. 113-114).

Antes de desarrollar esta nueva propuesta, Hargreaves junto a Fink (2006), ya planteaban la necesidad de cambios para el aprendizaje profundo y duradero de los estudiantes requiriéndose de procesos sostenibles, democráticos y justos (2006, pág. 43). Basándose en el modelo de cambio sostenible, señalan estos autores que:

*“el liderazgo y la mejora educativa sostenibles preservan y desarrollan el aprendizaje profundo de todo aquello que se difunde y que consigue perdurar en el tiempo, de modo que no cause perjuicio alguno y que propicie de hecho un beneficio positivo para las personas que se encuentran a nuestro alrededor, ahora y en el futuro”* (pág. 46).

Este modelo se basa en una serie de esferas interconectadas de influencia mutua que contribuyan a la mejora del aprendizaje a través de la creación de una red de conexiones de centros, de forma que éstos puedan funcionar como comunidades profesionales sólidas y potentes en colaboración con un público comprometido y entregado (Hargreaves & Fink, 2006, pág. 56).

Estos autores, Hargreaves y Fink (2006), como lo resumen Mata y Ballesteros (2012) señalan la educación como un bien de interés público, utilizando el concepto de sostenibilidad *para referirse a una educación que prepare a todos los jóvenes para una sociedad del conocimiento, creativa, democrática e inclusiva* (Mata & Ballesteros, 2012, pág. 32).

Sean estas u otras las miradas y/o paradigmas que las sociedades elijan, se deben adoptar de manera que permitan avanzar, cambiar o innovar, y esto requiere de personas comprometidas que faciliten y gestionen los procesos de cambios y transformación:

*“Hablamos de cambio cuando realmente se ha producido una transformación, una modificación, de la realidad escolar; por tanto, es susceptible de ser observado*

*comparando la situación de inicio y la de finalización de proceso*". (Guarro, 2005, pág. 97).

Ha de considerarse también que cambiar las prácticas educativas no es un proceso rápido ni mucho menos fácil, diversos autores nos muestran que si no hay un compromiso con las nuevas medidas que se desean incorporar en una institución simplemente el intento puede terminar en fracaso.

Como señalan Flores-Kastanis y de la Torre (2010) a partir de la recopilación que hacen de los estudios de varios autores, es que el tiempo que tarda el proceso del cambio es por lo menos dos a tres años entre que empieza y comienza a institucionalizarse.

Flores-Kastanis y de la Torre mencionando a Fullan (en cuanto a que él señalaba en 1982 y siguió haciéndolo en 2007) que el 85% de las iniciativas de cambio educativo fracasan total o parcialmente. Agregan:

*"Mientras no sepamos cómo cambiar, difícilmente lo haremos, independientemente de lo deseable, lógico, efectivo o valioso que sea; de lo mucho que lo deseemos, de lo comprometidos que estemos con ello y de las habilidades y conocimientos que tengamos, incluso sabiendo que no es fácil cambiar"* (2010, pág. 1018).

Destacan que muchas de las investigaciones se quedan en las iniciativas o en los resultados pero no hasta que se institucionaliza el cambio.

### **2.1.2 La escuela como posibilitadora del cambio.**

Los compromisos que las escuelas adopten para incorporar propuestas de cambio son esenciales, es ahí donde se realizan y hacia dónde van dirigidos los esfuerzos por ejecutar mejoras en los aprendizajes de los alumnos:

*"El centro escolar es el núcleo básico del sistema educativo y es el lugar donde se concreta la calidad del sistema cuando se pretende conseguir la mejor educación para todos"* (Gairín, 2003, pág. 16).

Las alternativas pedagógicas orientadas a conseguir logros en el desempeño de las escuelas, permiten a los actores educativos barajar nuevas opciones para modificar conductas deficientes y avanzar hacia una mejora en la calidad de la enseñanza.

De estas alternativas, es importante destacar, por el lugar que le otorga a la escuela, los movimientos pedagógicos de Eficacia escolar y el de Mejora de la Escuela, en donde el centro educativo es el núcleo de los procesos de cambio. Entre los iniciadores de este movimiento se encuentran Fullan, Ball, Hargreaves, Huberman y Miles y Smith (Murillo, 2003).

A finales de los años noventa se uniría la Mejora de la Escuela con el movimiento de investigación de Eficacia Escolar, prestándose más atención a la capacidad de aprender por parte del centro docente. Con esto, se pone la atención en el centro escolar y en los procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula, convirtiéndose éstos en el foco de análisis, para realizar mejoras:

*“El movimiento de Mejora de la Eficacia Escolar pretende conocer cómo puede una escuela llevar a cabo procesos satisfactorios de cambio que incrementan el desarrollo de todos los alumnos mediante la optimización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y de las estructuras organizativas del centro, y aplicar ese conocimiento a una mejora real de la escuela. Este enfoque muestra, por tanto, “dónde ir y cómo ir”, y su objetivo es eminentemente práctico: ayudar a los centros docentes a cambiar para conseguir sus objetivos educativos de forma más eficaz”* (Murillo F. J., 2003, pág. 12).

En otras palabras, la unión de las dos corrientes en “la mejora de la eficacia escolar” encuentra el origen en la preocupación por la igualdad de oportunidades educativas y por el papel que la escuela en la superación de las desigualdades y de la exclusión social, así como el establecimiento de vínculos entre calidad y equidad en educación (Mata & Ballesteros, 2012, págs. 25-26).

Murillo (2003), señala que mejora de la escuela, es *la capacidad de la escuela para incrementar, de forma simultánea, el aprendizaje de los alumnos y el desarrollo de la comunidad escolar*. Y sus fundamentos están:

- *centrado en la escuela;*
- *implica a todo el personal del centro;*
- *construye una comunidad de aprendizaje que incluye la comunidad escolar en su conjunto;*
- *guiado por la información obtenida tanto a partir de datos del centro docente y sus alumnos como de la literatura de investigación;*
- *potencia el desarrollo continuo del profesorado;*
- *fomenta la capacidad de los alumnos para aprender; y*
- *se centra en el análisis de la enseñanza y el currículo y en el desarrollo de iniciativas para mejorarlo* (2003, pág. 3).



Como señala este autor (Murillo, 2003), entra en juego el profesorado, el currículo o los procesos de aprendizaje con variables de mayor amplitud asociadas a las condiciones internas de la escuela, entre las que destacan el clima y la cultura escolar o la capacidad del centro para aprender como organización.

De las características que presenta Murillo (2003) es importante destacar la importancia que le otorgan a la propia escuela como posibilitadora de los cambios. Para ello la integración de toda la comunidad escolar es primordial, además de la atención en la enseñanza-aprendizaje y el desarrollo profesional del docente.

No obstante a estos puntos en común que originaron la unión entre la eficacia y mejora de la escuela, como describen Mata y Ballesteros (2012), estos movimientos encuentran sus divergencias, los diez últimos años, al llevar a cabo ambos enfoques el desarrollo de perspectivas de investigación y resultados opuestos:

*“La mejora de la escuela trata de comprender los procesos de cambio educativo desde una perspectiva subjetivista y contextual. La eficacia de la escuela, por su parte, se propone identificar y describir variables escolares que influyen en el rendimiento, para lo cual utiliza la metodología propia de la investigación experimental”* (Mata & Ballesteros, 2012, pág. 29).

Estos mismos autores, recopilan de los trabajos realizados por Murillo (2004, 2005 y 2010, citado en Mata y Ballesteros 2012) en donde señala las aportaciones y las críticas recibidas de estos dos enfoques. En las primeras destaca *atención prestada a la equidad, así como una visión más positiva de la escuela y una mayor autoestima de los docentes debida al incremento de la confianza en el “efecto escuela” y el ataque al determinismo biológico y sociológico* (Mata & Ballesteros, 2012, pág. 30)

Las críticas al enfoque de la mejora, es que si bien *ha realizado un notable esfuerzo en la sistematización de prácticas e iniciativas de innovación, necesita pasar de la sistematización a la investigación*. Los cuestionamientos a la eficacia se agrupan en los siguientes aspectos:

1. *Es cuestionada por su “cuantitativismo” y su reduccionismo técnico, que se resume en la frase “lo que no puede medirse con instrumentos estandarizados no existe”, y que se relaciona con el olvido de las aportaciones de otras disciplinas (Sociología, Antropología, Teorías del Currículo) y sus hallazgos en la relación con las contradicciones de las prácticas, las relaciones de poder en centros y aulas, el currículo oculto, etc.*
2. *Por otra parte, hay en este enfoque una falta de consenso respecto a qué es una escuela eficaz y cuáles deben ser sus características; se coloca el foco de atención en el*

*rendimiento académico y se olvida el desarrollo de los valores.*

3. *Una tercera e importante crítica se relaciona con la utilización ilegítima y acrítica de los resultados de investigación para tomar decisiones políticas, cuyas consecuencias tienen repercusiones sobre el control externo y no democrático de la educación y sobre la culpabilización de docentes y directivos.*
4. *Por último, algunos errores de traducción han establecido una relación entre eficacia y eficiencia, cuando este término aporta connotaciones economicistas no contempladas por el movimiento (Mata & Ballesteros, 2012, págs. 30-31).*

A pesar de estas divergencias, entre mejora y eficacia, se rescata una idea común y es de la preocupación por conseguir una educación de calidad para todos (Mata & Ballesteros, 2012, pág. 33)

La escuela como la institución donde se encuentra el origen y el destino de las principales políticas educativas, desde la perspectiva de los programas de mejora de la escuela, Elena Martín (2010 citada en Informe OEI 2010) destaca:

*“Apostar por la evaluación de las escuelas demuestra entender que el enfoque de la eficacia y la mejora escolar está precisamente basado en procesos de evaluación de la práctica escolar con el fin de guiar proyectos de mejora. Esta es la meta esencial e irrenunciable de la evaluación: entender mejor la práctica, desentrañarla, para mejorarla”* (Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI), 2010, pág. 124).

Es también importante hacer una breve mención a que se han desarrollado otras perspectivas o posturas frente al accionar de la escuela, siendo una de estas la que plantea la escuela inclusiva. Mel Ainscow (2005) critica al movimiento de mejora de la escuela y añade la importancia de desarrollar escuelas inclusivas. Ainscow (2005) avanza hacia que las escuelas desarrollen procesos que mejoren la participación y aprendizaje de todos los alumnos.

Y las propuestas que se sustentan bajo el enfoque crítico que posiciona al profesor como responsable de ser un sujeto crítico de los procesos que se desarrollan en el aula. Ronald Tharp en “Transformar la enseñanza” (2002), se enfoca en la visión de un aula ideal que se adapte a los estudiantes y las exigencias académicas, asignándole el punto esencial a este espacio donde deben centrarse las reformas escolares.

Como destaca Abero (2010), de las ideas planteadas por Tharp (2002), es importante que el enseñante de manera consciente explicita sus ideas acerca enseñanza y aprendizaje:

*“Tomando las ideas planteadas por Tharp (2002), los cambios curriculares, o los financiamientos para transformar la educación, solo son posibles si logramos en el enseñante, una rutina de realizar permanentemente una mirada introspectiva sobre las estrategias didácticas que pone en juego para diseñar la actividad así como las pautas que propone, ya que ellas responden a modelos teóricos sobre el enseñar y el aprender, los que no siempre son explicitados de manera consciente” (Abero, 2010, pág. 64).*

La solución que plantea Tharp (2002) para que se produzcan cambios en la actividad educativa es que, al realizar al máximo el potencial de la educación se aumente en excelencia, equidad, inclusión y la armonía *“mediante una mejor comprensión de la actuación de la sociedad humana en las relaciones sociales, la enseñanza y el aprendizaje y el diseño de actividades para la clase”* (pág. 26).

Si se pueden lograr estos objetivos, el autor, señala que nos encontramos en la posición de crear una escuela que dé cabida a estas aulas y de crear sistemas escolares, comunidades y entornos políticos que permitan prosperar a estas escuelas (Tharp, 2002).

Ante esto, el docente debe saber reconocer dentro del aula el contexto sociocultural de los enseñantes a los cuales les está entregando sus conocimientos con el fin de que la enseñanza efectiva y se expanda tanto a la familia como a la comunidad.

Las corrientes presentadas son interesantes de ser consideradas por la importancia que hacen al ubicar las claves de la mejora de la escuela en la escuela, el profesorado y el alumnado.

## **2.2 Los procesos de innovación educativos**

Rodríguez, Pozuelos y García (2012) señalan la diferencia entre el cambio y la innovación educativa en cuanto esta última *busca intencionadamente la mejora (...) como resultado de un compromiso consciente y deliberado que afecta a la institución y a todas las personas involucradas en ese proceso*, a diferencia del cambio que es algo propio y permanente de cualquier fenómeno (pág. 119).

De esta diferenciación que hacen los anteriores autores en los términos (cambio e innovación), cabe destacar que si bien existen diversas posturas para definirlas, como se verá a continuación en este apartado, estas encuentran sus coincidencias en la

integración de la comunidad en el proceso de transformación hacia la mejora. Del proceso de innovación, las comunidades educativas (Díaz-Barriga, 2012) deben lograr el empoderamiento de sus integrantes de manera de conseguir opciones consensuadas y, *de preferencia, experimentar estructuras de “gobierno y gestión colaborativa”* (pág. 36).

Algunos profesores asumen sus prácticas de aula como una actividad ya aprendida de su paso por la universidad y cualquier propuesta nueva de cambio y en la formas de enseñanza requiere una serie de condiciones y elementos propicios para que sea aceptada y adoptada.

Los procesos de innovación requieren que la persona se encuentre con ella misma, Calvo Muñoz (2009), se refiere a esto como el ensimismamiento del que innova. Proceso que requiere también encontrarse con los otros:

*“Si el profesor no asume el rol educativo que le es propio, confundirá el ensimismamiento con la soledad y le temerá. Para tranquilizarse buscará acriticamente la objetividad a través de la alienación y el sacrificio de la identidad propio”* (2009, págs. 11-12).

Bárbara Aguilar (2005), en el texto *Teorías implícitas e innovación educativa*, señala que la innovación en el contexto educativo, en cuanto la incorporación de nuevas prácticas, no solo implica cambios en el currículo, en las formas de ver y pensar las asignaturas y en las formas en que se relacionan y se vinculan, sino que también implica:

*“(…) cambios en las relaciones de poder en el aula, en pensar a la enseñanza y el aprendizaje, en la re-configuración de la docencia, y por tanto, es necesario hacer un cambio profundo, un cambio en las teorías implícitas de cada docente, ya que una innovación significativa en el ámbito del aula, provoca modificaciones en el contenido (en lo que se enseña), en la metodología de enseñanza (cómo) y en la evaluación, por lo tanto, se requiere una determinada intención de superar situaciones desde los sujetos, en este caso, los profesores”* (Aguilar, 2005).

Lo que según esta autora, hace que el proceso de innovación sea inseparable del cambio representacional y de la formación continua de los profesores.

También, Aguilar (2005), considera la innovación educativa como un cambio en representaciones conceptuales, tanto individuales como colectivas y de práctica, en el cual este es un acto:

*“(...) intencional, deliberado e impulsado voluntariamente, comprometiendo la acción consciente y pensada de los sujetos involucrados, tanto en su gestación como en su implementación” (pág. s/p).*

Es además, un proceso multidimensional, ya que afecta a nivel general, al sistema escolar o al aula, donde intervienen factores políticos, económicos, ideológicos, culturales y psicológicos.

Para Paulino Murillo (1999) la innovación representa un trabajo que debe ser continuo en los centros escolares:

*“La innovación puede ser entendida básicamente como un estilo de pensamiento, una actitud de interrogación e indagación permanente sobre la educación, la cultura y la sociedad, debiéndose entender como el mecanismo interno del sistema escolar que se refuerza al llevarse a la práctica educativa cotidiana, al discurrir de la enseñanza y el aprendizaje, al ser y al hacer de los centros” (1999, pág. 106).*

Cabe agregar, a esta definición, la importancia que debe asignársele a lo que Murillo denomina como la *dimensión personal del cambio*, atendiendo la innovación al impacto que las propuestas de innovación puedan provocar en esta dimensión en las creencias y valores de los profesores (Murillo P. , 1999, pág. 148).

Se ha de considerar que cualquier implementación de una reforma educativa o innovación es un proceso largo de adaptación y no exento de dificultades. Nos encontramos con orientaciones que proponen autores como Fullan (2002), Murillo (2003), Guarro (2005), acerca de la necesidad de que los procesos de cambio sean observados en todas sus etapas y asumidas como modo de vida, considerando que es un trabajo en conjunto de todos los miembros de la comunidad educativa.

Michael Fullan (2002), analiza la reforma educativa y entrega orientaciones de cómo afrontar el problema del cambio, señalando que el sistema educativo debe enfrentarse como modo de vida y no sólo como una medida política ya que es un trabajo en conjunto de quienes determinan las líneas a seguir en materias educativas y de quienes las aplican, es decir, los profesores y los demás miembros de la comunidad educativa.

Por lo anterior, es fundamental que el profesorado sea consciente de cómo afrontar y gestionar las fuerzas del cambio que se producen en las sociedades dinámicamente complejas, como una necesidad profesional y personal:

*“(...) los profesores deben buscar oportunidades para unir fuerzas con los demás, y deben darse cuenta de que forman parte de un movimiento más amplio para la creación de una sociedad que aprende, a través de su trabajo con los alumnos y los padres”*  
(Fullan, 2002, pág. 53)

Este planteamiento es importante para entender la implicación o participación que deben tener los profesores en las decisiones educativas que se toman.

A nivel educacional, los cambios requieren de la implicación de todos los actores comprometidos, para la aplicación de las medidas necesarias de adoptar en los centros que se preocupan de la mejora e innovación. Andy Hargreaves (2001) considera esencial al momento de asumir los compromisos del cambio:

*“(...) comprometerse con su filosofía, comprender su coherencia interna, integrarlo con la propia idea de la función de la enseñanza, aprender las nuevas técnicas, incorporarlas dentro del quehacer cotidiano y comprobar que son válidas y eficaces: todas estas cosas y algunas más constituyen el trabajo intelectual del cambio educativo”* (pág. 145).

Hargreaves (2001) agrega que todo este trabajo intelectual debe acompañarse de una reflexión seria, una discusión entre colegas, que permita hablar y pensar sobre los desafíos que plantean los nuevos conceptos y las nuevas propuestas que se pretende integrar.

A nivel personal, se considera afectado el factor emocional que Hargreaves (2001) denomina *trabajo emocional* que se desarrolla dentro del entramado de las relaciones humanas significativas que conforman la labor de las escuelas (pág. 147).

### **2.2.1 Las resistencias al cambio y a la implementación**

La espacialidad temporal y política que trabaja Hargreaves (1998) a finales de los años '90, en donde describe las formas de hacer frente a las innovaciones, sitúa al cambio como inserto en el proceso de postmodernidad, lo cual implica que es un período marcado de cambios acelerados, lleno de incertidumbres e inseguridades.

A nivel de escuela identifica de distintas maneras el cómo hacen frente a estos cambios:

1. *Al sentirse las presiones de la postmodernidad, el rol del profesor se amplía para hacerse cargo de nuevos problemas y obligaciones, aunque se eliminan pocos aspectos del rol antiguo para dar lugar a tales cambios.*
2. *Las innovaciones se multiplican a medida que se acelera el cambio, creando en los profesores y directores, responsables de su implementación, una sensación de sobrecarga. Se imponen cada vez más cambios y los marcos cronológicos para su implementación se truncan.*
3. *Con el colapso de las certezas morales, las antiguas misiones y metas empiezan a derrumbarse, aunque hay pocos sustitutos evidentes que ocupen su lugar.*
4. *Los métodos y estrategias que utilizan los profesores, junto con los conocimientos básicos que los justifican, están sometidos a una crítica constante –incluso entre ellos mismos– a medida que las certezas científicas pierden credibilidad.* (Hargreaves, 1998, pág. 30)

Para Carles Monereo (2010) los factores que influyen en la resistencia al cambio son tres:

1. *los sentimientos de incertidumbre, vulnerabilidad e inseguridad.*
2. *las frágiles e insuficientes competencias y estrategias personales que manejan los profesores.*
3. *la propia cultura de las instituciones educativas* (pág. 157).

Frente a estos sentimientos Montero (2006) postula que, la formación del profesorado tiene el reto de posibilitar el desarrollo de capacidades cognitivas y emocionales que permitan lidiar con las condiciones que la sociedad del conocimiento presenta de incertidumbres, complejidad, singularidad y conflicto de valores, *no se trata de erradicar la incertidumbre sino de capacitarnos para vivir con ella, despejando en cada momento las incógnitas que la caracterizan.* (Montero Mesa, 2006, págs. 164-165)

Además, de la responsabilidad que le cabe a la formación, Hargreaves propone como solución para reducir la incertidumbre:

*“(...) construir culturas profesionales docentes en pequeñas comunidades de profesores de cada centro, que pudiesen trabajar en conjunto, proporcionarse apoyo mutuo, ofrecer una información constructiva sobre las consecuencias de las acciones, plantear metas comunes y establecer límites estimulantes, aunque realistas, respecto a los que pueda lograrse razonablemente. El interés por desarrollar culturas de colaboración entre los profesores se basa, en gran medida, en esta idea de reducir la incertidumbre del profesorado”* (1998, pág. 45).

Michael Fullan, haciendo mención de la intensificación del trabajo del profesor que hace referencia Hargreaves, señala las consecuencias que esto genera:

- *La intensificación lleva a que el profesorado tenga menos tiempo para relajarse durante la jornada laboral.*
- *Como consecuencia, el profesorado no dispone de tiempo para reciclar sus habilidades y mantenerse al día de los avances en su campo.*
- *La intensificación crea una sobrecarga crónica de trabajo.*
- *La intensificación provoca una disminución de la calidad de servicio, ya que se recurre a atajos para ahorrar tiempo.* (2002, pág. 148)

Fullan (2002) también habla del “bache de la implementación”, del cual se sale teniendo en consideración que existe una relación entre conducta y creencias cuando se realiza un cambio:

*“(...) la relación entre el cambio de conducta y de creencias es recíproca y continua; y los cambios en la práctica o comportamiento son una experiencia necesaria para avanzar en el sentido y la comprensión.”* (2002, pág. 118)

Lo anterior implica reconocer que el cambio educativo real se basa en *cambios en las creencias, la manera de enseñar y los materiales que únicamente pueden provenir de un proceso de desarrollo personal en un contexto social* (Fullan, 2002, pág. 149).

No basta con entregar nuevos recursos, materiales o técnicas para promover cambios *“un cambio significativo en las formas de actuación –lo que se hace y aplica– requiere un cambio sustancial en las concepciones –lo que piensa, se representa y se dice–”* (Monereo, Castelló, & Duran, 2009, pág. 423).

López, Echeita y Martín (2010), precisan la necesidad de indagar en las concepciones de manera de ocasionar el cambio y *en qué medida las concepciones de los actores educativos se convierten en barreras a la presencia, el aprendizaje o la participación del alumnado*. Por tanto, es necesario reestructurar aquellas concepciones fuertemente arraigadas, para permitir la integración de nuevas propuestas.

De la investigación realizada por Hargreaves (1998), en el campo del perfeccionamiento de la escuela, se extrajeron conclusiones reunidas en las ideas de autores como Fullan, Huberman y Miles, Louis y Miles, McLaughlin, Hopkins, Lieberman, que lo resume en lo que sigue:

*“(...) el cambio es un proceso y no un hecho; que la práctica cambia antes que las creencias; que es mejor pensar en grande pero empezar a actuar en pequeño; que la*



*planificación evolutiva funciona mejor que la planificación lineal; que los planes políticos de acción no pueden regir sobre lo que realmente importa; que las estrategias de implementación que integran las estrategias de arriba abajo con las de abajo arriba son más eficaces que las de arriba abajo o de abajo arriba solas, y que el conflicto constituye un elemento necesario del cambio” (Hargreaves, 1998, pág. 38).*

Michael Fullan, en una clase magistral dictada el 9 de enero de 2010, publicada en la web de Educarchile (2010), en Santiago de Chile, señaló tres claves o reflexiones para un cambio educacional:

- La colaboración y participación entre toda la comunidad educativa.
- El desarrollo de las capacidades individuales.
- Pasión por la profesión.

Las trabas que detecta Fullan (2010) en Chile, respecto al cambio cultural interno que debe realizarse en las escuelas, señala que estas son:

- La primera es el hecho de que los profesores trabajan solos en los colegios, lo que impide la colaboración entre ellos mismos;
- La segunda barrera va por el lado de cómo las agencias, en el caso de Chile las Municipalidades y el rol del Ministerio de Educación, se relacionan con los establecimientos educacionales.

Siguiendo en Chile, María José Lemaitre (2009) en un artículo de la revista Estudios Públicos, hace referencia a los cambios múltiples que experimenta la sociedad, así también la educación, y hace una selección a modo de indicación del tipo de cambios que inevitablemente tiene un impacto sustancial en la labor de los docentes que se desempeñan en el sistema escolar, éstos son:

- *Ampliación y diversificación del acceso a la educación.*
- *Cambios en la estructura y rol de la familia.*
- *Los modos de producción, difusión y transmisión del conocimiento.*
- *Desarrollo de la tecnología (págs. 183-185).*

Para Lemaitre (2009), éstos son cambios que afectan la definición del rol del profesor en el entorno actual. La propuesta que hace es que las universidades que forman a los futuros profesores y a los actuales, dispongan de un currículo que reconozca estos cambios y que asuman la responsabilidad de orientar a los docentes al reconocimiento de nuevas orientaciones y formas de enseñanza.

Como se viene señalando, afrontar los cambios a nivel educacional, requiere de la implicación de todos los actores comprometidos en la aplicación de las medidas necesarias de adoptar en los centros que vayan tendientes a la mejora e innovación.

La adaptación a nuevas medidas e innovaciones no es un proceso fácil. El cambio requiere tener conciencia de éste, una responsabilidad en la aplicación y una actualización en los temas que van a ser modificados.

Patricia Raquimán (2008) revisa de las reflexiones de Fullan y Hargreaves que hicieron en 1999, como interesantes de ser transferida a la realidad educativa chilena, y se refieren estos al hecho de que no se considera la opinión de los profesores en los espacios de innovación educativa:

*“(...) estableciéndose una suerte de sobrecarga de trabajo más que una cultura que considere que la educación ha cambiado, que existen nuevas necesidades educacionales y se manifiestan diferentes problemas sociales que han de ser abordados por los profesores” (2008, pág. 74).*

Esto último, resulta potenciado con el aislamiento profesional y la imposibilidad de generar espacios en donde compartir las experiencias y acceder a nuevas ideas.

En síntesis, entender el cambio en educación es considerar todos los factores que se ven intervenidos en el proceso y con éstos las dificultades que conlleva a nivel emocional y mental al integrar nuevas formas de actuación.

### **2.2.2 Modelos basados en el cambio del profesor. Cambiar las prácticas y el conocimiento.**

Los modelos de Fullan (1982), Guskey (1986), Clarke y Peter (1993), Clarke y Holligsworth (2002) y Shulman (1987), descritos por Salar (2005), Garritz (2009) y por Marcelo y Vaillant (2009), permiten distinguir aquellos basados en que el cambio del profesor se provoca en la práctica y los que se centran en el conocimiento.

Como señala Garritz (2009), son modelos que tratan el crecimiento profesional de los profesores e importantes de considerar si es que se intenta facilitar ese crecimiento. Enfocado en la enseñanza de las ciencias, señala:

*“Para hacer óptima la obtención de resultados en un proceso resulta conveniente estudiar a fondo el mismo. De esta manera, si deseamos promover el desarrollo*

*profesional de los profesores de ciencia conviene entender cómo es que ellos crecen profesionalmente y cuáles son las condiciones que apoyan y promueven su crecimiento”* (Garritz, 2009, pág. 2).

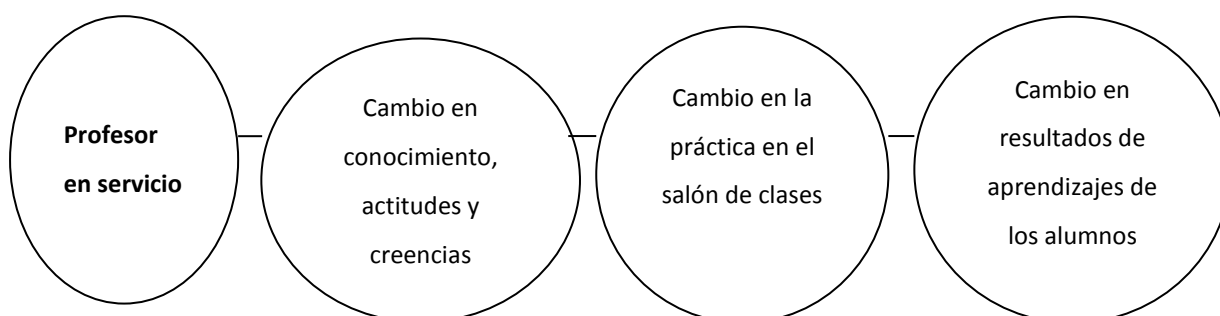
Los modelos presentados son:

a) Modelos basados en la práctica:

- Modelo implícito de los propósitos de un taller dirigido al cambio en los conocimientos, actitudes y creencias de un profesor de Fullan (1982).
- El modelo de Guskey (1986), también con relación al cambio del profesor.
- El modelo de Clarke y Peter (1993) y Clarke y Holligsworth (2002), incluye el proceso mediador de la reflexión, representación y acción.
- El modelo de razonamiento y acción pedagógica de Shulman (en Salazar, 2005).

Como señala Garritz (2009), para los tiempos en que Fullan (1982) desarrolla esta propuesta (Figura 3), se pensaba que cambiar las actitudes y las creencias de los profesores era el primer paso para transformar su comportamiento práctico en el salón, lo que mejoraba los resultados de aprendizaje en sus estudiantes (2009, pág. 2).

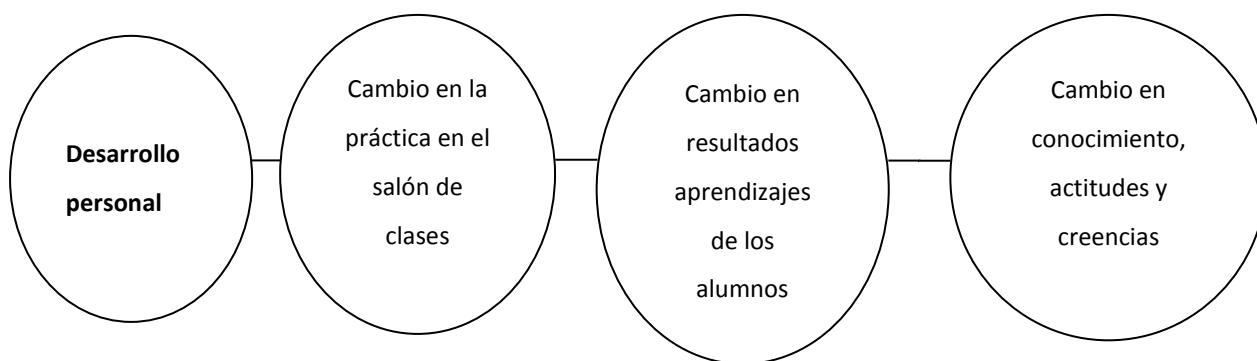
**Figura 3:** Modelo implícito de los propósitos de un taller dirigido al cambio en los conocimientos, actitudes y creencias de un profesor de Fullan.



**Fuente:** en Garritz (2009).

Siguiendo al modelo de Guskey (1986) (Figura 4 página siguiente) que presenta Garritz (2009) y modificado por Guskey y Sparks el año 2002 (en Marcelo, Vaillant 2009, pág. 69) difiere con el de Fullan en cuanto que se produce un cambio en el conocimiento, actitudes y creencias en el profesor después que se detecta un cambio en los resultados en los aprendizajes de los alumnos.

**Figura 4:** Modelo de Guskey con relación al proceso de cambio del profesor.



**Fuente:** en Garritz (2009) y en Marcelo y Vaillant (2009).

En el tercer modelo (Figura 5), de Clarke y Peter (1993), que presenta Garritz (2009) señala que:

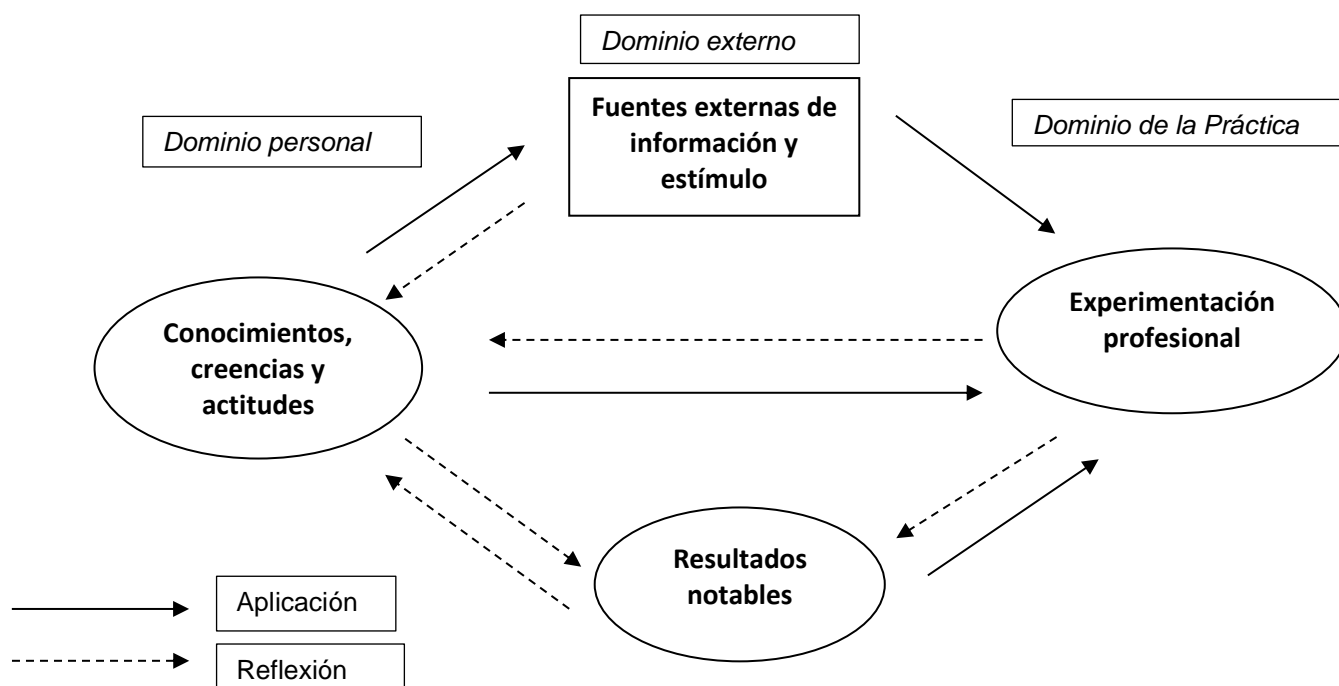
*“la transformación o crecimiento profesional del profesor ocurre mediante un proceso mediador de reflexión y representación o acción, que se lleva a cabo en los cuatro dominios que reúnen el mundo del profesor: el personal (con sus conocimientos, creencias y actitudes); el de consecuencia (con los resultados más notables de sus acciones); el de la praxis (que reúne los aspectos de su práctica profesional), y el externo (con sus fuentes de información, estímulo y apoyo)”* (pág. 2).

Clarke y Hollingsworth (2002) critican los modelos anteriores por *no reflejar la complejidad de los procesos de aprendizaje de los profesores en los programas de desarrollo profesional* (Marcelo & Vaillant, 2009, pág. 71)

Según el modelo que proponen Clarke y Hollingsworth, el año 2002 (citado en Marcelo y Vaillant 2009), el cambio ocurre a través de la mediación de los procesos de aplicación y reflexión en cuatro diferentes ámbitos: *el dominio personal (los conocimientos, creencias y actitudes del docente); el dominio de la práctica de la enseñanza; el de las consecuencias en el aprendizaje de los estudiantes; y el dominio externo*. Produciéndose el desarrollo profesional en la propia reflexión que hace el docente y en la aplicación de nuevos procedimientos (pág. 70).

Este modelo (Figura 5 página siguiente), a diferencia de los dos primeros no es lineal sino que bidimensional e incorpora interacciones y estímulos no sólo producidos en el aula sino que también las externas (Garritz, 2009).

**Figura 5:** Modelo interconectado del crecimiento profesional

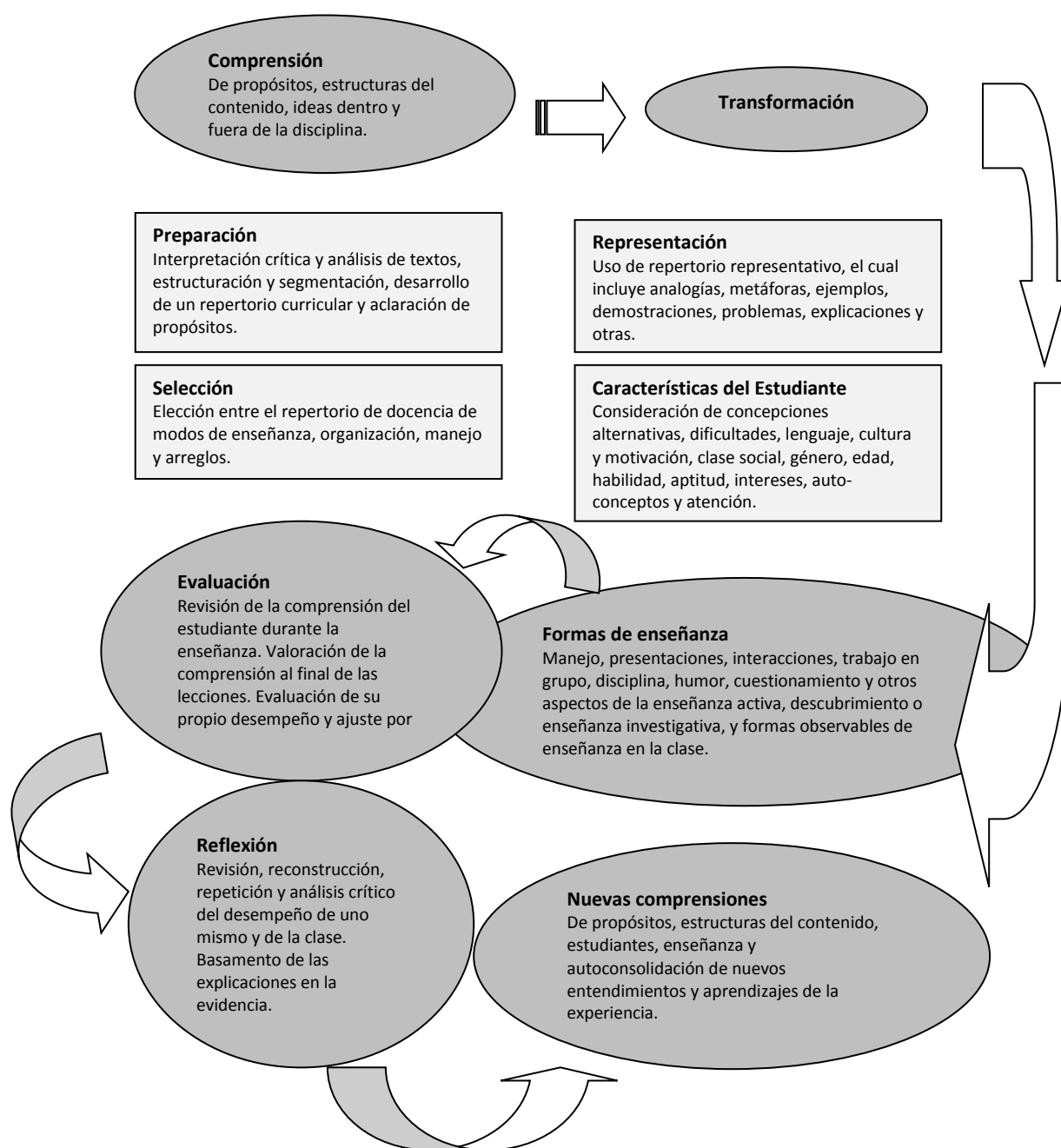


**Fuente:** Marcelo y Vaillant (2009)

b) Modelos basados en los conocimientos: El cuarto modelo presentado por Garritz (Figura 6 página siguiente), también incluye la reflexión, la selección y preparación de las representaciones que el profesor emplea para hacer más comprensible el concepto (Garritz, 2009).

Este es el modelo de razonamiento pedagógico y acción que plantea Shulman (1987) (el que ha sido ajustado a un diagrama por Salazar, 2005), se diferencia con el modelo de Clarke y Peter es que *éste pone la atención en la práctica del profesor y aquél en su conocimiento* (Garritz 2009, pág. 3).

**Figura 6:** Modelo de razonamiento y acción pedagógica



**Fuente:** Salazar (2005)

Salazar (2005), señala acerca del modelo de Razonamiento y Acción pedagógica (Fig. 6), que este es de carácter cíclico y dinámico, en donde la reflexión comienza o se inicia desde las intenciones educativas (planificación), es decir, desde el momento en que se piensa cómo se va a actuar en el proceso educativo, pasando por la estructura conceptual y las ideas que circundan desde lo interno y externo de la disciplina que se va a enseñar. Representaciones que, al poder pasar por un proceso de reflexión, pueden ser modificadas y mejoradas.

Las distintas propuestas de modelos de cambio del profesor, indican el ciclo del profesor como poseedor de conocimiento, que al hacerlo explícito, se puede convertir en un cambio en los conocimientos, actitudes y creencias.

Lee Shulman, en “Conocimiento y Enseñanza” (2001), fundamenta:

*“la necesidad de reorientar el concepto de la enseñanza, al igual que la formación y la evaluación de los profesores, en función de lo que debería contemplar la ‘base de conocimientos para la enseñanza’. Esta base hace hincapié en la comprensión y razonamiento, en la transformación y la reflexión, aspectos que a juicio del autor, han solido ser ignorados por la investigación y las políticas educacionales”* (2001, pág. 164).

Con lo anterior, es importante que se tenga una noción clara de lo que se entiende, hoy en día, por enseñanza, además, dentro de esta reorientación conceptual tener como fundamental y esencial la base de conocimientos para la enseñanza que cada profesional debe manejar como requisito básico.

Para lograr esto último, Shulman (2001) expone un argumento *“relativo al contenido, el carácter y las fuentes de una base de conocimientos para la enseñanza que sugiere una respuesta a la pregunta acerca de la base intelectual, práctica normativa para la profesionalización de la docencia”* (Shulman, 2001, pág. 168). Estas fuentes son las siguientes:

1. *Formación académica en la disciplina a enseñar.*
2. *Los materiales y el entorno del proceso educativo institucionalizado (por ejemplo, los currículos, los libros de texto, la organización escolar y el financiamiento de los colegios, y la estructura de la profesión docente)*
3. *La investigación sobre la escolarización; las organizaciones sociales; el aprendizaje, la enseñanza y el desarrollo de los seres humanos, y los demás fenómenos socioculturales que influyen en el quehacer de los maestros;*
4. *La sabiduría que otorga la práctica misma* (Shulman, 2001, pág. 175).

Las condiciones a las que el joven debe enfrentarse, hoy en día en la sociedad, requieren haber obtenido en su formación escolar un desarrollo de habilidades y adquisición de conocimiento que son aún más exigentes que épocas anteriores, por tanto, seguir con prácticas antiguas de la enseñanza no permiten un avance en conjunto y un estancamiento en las pretensiones de querer una educación de calidad.

Una buena enseñanza, es efectiva, no sólo en términos conductuales, sino, que es también esencial que en las salas de clases se desarrolle un intercambio de ideas. Es

decir, un buen profesor, es quién en la práctica sabe manejar a un curso entre la interacción abierta entre los pares y ella. Entonces, el modelo de razonamiento y acción pedagógicos, que nos propone Shulman (2001), es aquel que ve a la docencia como un acto de comprensión y razonamiento, de transformación y reflexión.

Un buen profesor, para Fenstermacher (1998), es aquel que reflexiona en torno a su práctica y objetivos claros, a la vez tiene clara su postura frente a sus ideales, que serán las que reflejará y entregará a sus alumnos.

Para cumplir este anhelo, hay que ir más allá de la experiencia cotidiana, esto es lo que este autor plantea, *dejar la inercia y la trivialidad* en que se está inmerso y romper los estereotipos impuestos.

El docente, según este autor (Fenstermacher, 1998), debe tener claros los objetivos que pretende alcanzar en la sala de clases y por tanto tener claros los contenidos que entrega (dominio de la materia); conocer el contexto social en el cual trabaja, es decir, conocer a sus alumnos que permita enseñar relacionando los conocimientos con lo cotidiano del alumno; aprovechar de forma óptima la distribución del tiempo para que todos puedan aprender; una evaluación que permita ver si se consiguen los aprendizajes esperados.

### **2.3 Los cambios curriculares y la función del profesor en la aplicación del currículo**

Siguiendo con la importancia del rol que juega el docente en las transformaciones que va teniendo el currículo, interesa destacar, la relación con las reformas curriculares y la adaptación que hace el docente a nivel profesional y personal, para adoptar las nuevas propuestas y aplicarlas en el aula.

Las modificaciones que se hacen en las estructuras educativas a nivel curricular, buscan hacer de las prácticas educativas un reflejo de los cambios culturales que se producen, a la vez que ir al tiempo de las necesidades que la sociedad se plantea.

La actualización que haga el docente de las pretensiones curriculares y las modificaciones que adopte al interior del aula son esenciales para poder llevar a cabo las reformas.



En el texto del profesor José Tejada, citado en la guía de estudio del curso Bases y Fundamentos del currículo, realizado por los profesores Joaquín Gairín y Antonio Navío (2007, págs. 16-17) para postgrado-master en Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona, se hace una compilación de definiciones de currículo que en el cuadro 1 se mencionan.

**Cuadro 1:** Aproximación al currículo por las definiciones

<b>Aproximación al currículo por las definiciones</b>
<i>“Un currículo debe reflejar algo más que las intenciones, debe indicar cuál es el modo en que se espera que esas intenciones se lleven a la práctica y debe controlar el modo en el que realmente se hace.” (Contreras, 1990, pág. 180)</i>
<i>“El currículo como la cultura que los alumnos y los adultos viven, experimentan, reproducen y transforman en la escuela.” (Pérez Gómez, 1991, pág. 70)</i>
<i>“Es un cuerpo de conocimientos sobre qué y cómo enseñar, sobre dónde y cuándo es mejor hacerlo, sobre qué, cómo y cuándo evaluar,( ...) pero es sobre todo un proceso abierto a todos sus niveles de decisión para ser modificado e innovado.” (De la Torre, 1993, pág. 180)</i>
<i>“El currículo no es sólo un producto en el que se indica lo que el alumno debe aprender en la escuela (objetivos a conseguir, contenidos a desarrollar, procedimientos y recursos a poner en juego, etc.). Es sobre todo, la actividad mediante la cual la escuela: a) socializa a las nuevas generaciones, b) transmite la cultura, c) sistematiza los procesos de enseñanza-aprendizaje.” (Lorenzo, 1994, pág. 92)</i>
<i>“El currículo se refiere a todo el ámbito de experiencias, de fenómenos educativos y de problemas prácticos, donde el profesorado ejerce su oficio y el alumnado vive su experiencia escolar. Sobre él se construye y define un campo de estudio disciplinar que ha dado lugar a un cuerpo teórico de reflexión.” (Bolívar, 1999, pág. 28).</i>
<i>“Currículo es un conjunto de contenidos culturales organizados en un plan de instrucción que integra las experiencias de enseñanza-aprendizaje que han de desarrollarse por los diferentes agentes educativos, sujeto a revisión-reflexión según su desarrollo práctico y contexto particular con la finalidad del desarrollo personal y social.” (Tejada, 1999, pág. 137)</i>
<i>“El currículo es un fenómeno sustantivo, sociopolítico y técnico-profesional, que abarca tanto la racionalidad de las intenciones, de la cultura que se ofrece y de las acciones continuadas y coherentes que propicia, como también las experiencias reales que proporciona, ya que el currículo –como contenido de la formación– es tanto lo que se planifica y proporciona el currículo formal como lo que desarrolla el currículo informal, sin intención, ni dirección ni control a través de las experiencias que ocurren porque entre las expectativas sociales –que se expresan en el currículo escolar– y el desarrollo de este conjunto de expectativas –organizado para su realización en las clases– está la mediación de los estudiantes y de los profesores en las experiencias de cada clase y estos procesos sociales e intrapersonales conforman un currículo informal, integrado en el proceso de desarrollo curricular formal, que ayuda a configurarlo o disminuye la posibilidad de su adquisición y progreso dentro de él”. (Estebaranz, 2004, pág. 280)</i>

Por su parte, Shirley Grundy (1991), en su texto *“Producto o Praxis del currículum”*, ordena las definiciones sobre currículo, aclarando que éste no se debe entender como concepto, como una idea, sino como una construcción cultural. Para él, el currículo *“es una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas”* (1991, pág. 20), por tanto hay dos formas de considerar el currículum, según un enfoque conceptual o uno cultural.

Así, para Grundy (1991), el currículo es parte de la cultura de la sociedad, consideración que hay que tener presente al momento de su práctica, *“el currículum de las escuelas de una sociedad constituye una parte integrante de su cultura. Para comprender el significado de cualquier conjunto de prácticas curriculares, han de considerarse tanto en cuanto elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias históricas, como en calidad de reflejo de un determinado medio social”* (1991, pág. 21). Grundy plantea la necesidad de conocer el contexto de la institución en el cual se aplica el currículo, más que hacer conjeturas respecto a su naturaleza *per se*.

Los profesores contienen su idea de lo que es contenido de aprendizaje y conocimiento valioso, lo que le permite seleccionar una u otra actividad o elementos, como señala Gimeno Sacristán, esta *“epistemología implícita”* no pertenece a un nivel filosófico, sino al hecho de que son *“concepciones globales, preferencias personales, conjuntos complejos de argumentaciones no del todo coherentemente explicitadas, ni ordenadas, ni con una estructura jerarquizada entre los diferentes elementos que la componen”* (Sacristán J. G., 1988, pág. 197), integrándose estas concepciones a otras perspectivas más amplias sobre aspectos más generales en educación. Lo que implica una actitud personal de cómo actuar en la práctica.

Jaume Sarramona, señala, en lo que respecta al currículo y al profesorado: *el currículum constituye el ámbito académico sobre el cual se materializa la actuación profesional, erigiéndose en fuente de proyección, reflexión y valoración de la profesionalidad misma* (2004, pág. 229). Esta materialización se refleja en diversos aspectos, ya sea que explicita su función o su elaboración, siendo clave la participación del profesor en esta tarea.

El rol del profesor es fundamental al momento de adoptar una estructura conceptual curricular nueva, para ello debe tener un pensamiento flexible que le permita modificar su pensamiento y asumir nuevas propuestas que se definan en la práctica en el aula.

La Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) (2010) señalan que para una educación de calidad se requiere de un currículo relevante y significativo. La relevancia responde a las preguntas *para qué* y *qué*, centrándose en los fines y contenidos de la educación, respectivamente (OEI, 2010, pág. 105) de acuerdo a las exigencias de la sociedad.

En tanto que el currículo significativo propicia una educación de calidad según la OEI (2010) en cuanto este es:

*“(...) aquel que conecta con los intereses de los alumnos y con sus formas de vida, que se adapta a sus ritmos de aprendizaje, que establece de forma permanente la relación entre lo aprendido y las experiencias que los alumnos viven fuera de la escuela, que permite la participación del alumnado y el trabajo en grupo, que incorpora de forma habitual la utilización de las tecnologías de la información, que incluye de forma relevante y equilibrada el desarrollo de la educación artística y deportiva, y que cuida que todos sus alumnos se encuentren bien dentro de la institución educativa y que puedan aprender”* (pág. 106).

Esta visión del currículo que entrega la OEI (2010) contrasta con lo señalado por el colegio de profesores de Chile (2011), en el sentido que este último se centra en la determinación de contenidos de aprendizajes, pautas valóricas y obligaciones.

Para el colegio de profesores de Chile (2011), en cuanto lo que constituye, contiene y garantiza el currículo nacional, señalan:

- 1. Constituye un cuerpo ordenado y jerarquizado de contenidos que define el piso mínimo de aprendizajes que todos nuestros estudiantes deben alcanzar al egreso de la educación parvularia, básica y media, por lo tanto, expresa lo que nuestra sociedad espera de las futuras generaciones y de nuestro desarrollo como país.*
- 2. Contiene un conjunto de valores y definiciones sobre nuestra sociedad, de manera que en él se puede encontrar qué ciudadanía queremos, cuanta integración social requerimos, cuanto respeto a los derechos humanos y el medio ambiente, y por supuesto, cuanta democracia requiere el Chile del tercer milenio.*
- 3. Garantiza unos fines para la educación y prefigura un tipo de sociedad para todos y todas, ya que para obtener el Reconocimiento Oficial del Estado, el sostenedor se obliga a implementarlo, con independencia de las condiciones sociales, económicas y culturales de nuestros alumnos y sus familias.*

En todas estas definiciones, los autores, señalan la importancia del currículo como posibilitador del desarrollo de los niños y jóvenes en la integración de prácticas que lo introducen en los contenidos culturales y lo prepara en las competencias para desenvolverse en sociedad.

## **Principales aportaciones del capítulo**

El presente capítulo ha permitido revisar aquellas líneas investigativas que señalan que, frente a las nuevas estructuras que se instauran, se tiene que ser capaz de orientar hacia la mutación de las formas de actuar y pensar de manera de hacer frente a las nuevas realidades.

Se destaca como fundamental el rol que deben asumir las escuelas, de manera que estas sean responsables de provocar en sus miembros la incorporación de innovaciones que impliquen mejoras en los procesos de enseñanza que reciben los alumnos.

El cambio de las prácticas que permitan modificar los aprendizajes de los alumnos en experiencias exitosas, se ve reforzado con las formas en que el docente lleva sus prácticas pedagógicas, como señala al modelo de razonamiento y acción pedagógica de Shulman (2001), estas suponen como requisito básico tener la base de conocimientos en la enseñanza, lo que implica la capacidad de transformación y reflexión del desempeño docente.

En palabras de Fenstermacher (1998), ser un buen profesor supone ser un docente que reflexiona y que tiene una postura clara frente a sus ideales, es decir, frente al currículo y sus significantes, la capacidad de modificarlo y contextualizarlo, y que contenga una idea de lo que para él significa y la implicancia de la acción de ejecutarlo tiene en sus alumnos.

.....

**Capítulo 3:**  
**Concepciones educativas del profesorado y**  
**expectativas ante la formación**



### Capítulo 3:

## CONCEPCIONES EDUCATIVAS DEL PROFESORADO Y EXPECTATIVAS ANTE LA FORMACIÓN

*“saber para transformar, para introducir verdaderas innovaciones en la formación y en la práctica educativa”.*  
(Imbernón, 2007, pág. 131)

### Introducción al capítulo

Como se ha venido desarrollando en el capítulo anterior, la importancia del rol del profesor en la instalación de los cambios e innovaciones es fundamental, en la medida en que el deseo de cambio y la formación que se realice deben pasar por un proceso de cambio mental y aceptación de nuevas formas de enseñanza y acción.

La dimensión personal del profesorado, es decir, sus creencias, ideas, concepciones, que el profesor tiene con respecto a las nuevas ideas que se quiere aplicar en el aula, ocupan un lugar clave en la intención por provocar cambios en las prácticas.

En este capítulo se presentan diversas investigaciones que plantean la necesidad de indagar en las concepciones del profesorado, de manera de poder detectarlas, y una vez explícitas, poder cambiarlas. Hoy en día, estas, son alternativas para idear propuestas en las acciones pedagógicas.

Se profundiza acerca de las investigaciones basadas en el pensamiento del profesor, en torno al proceso de enseñanza-aprendizaje y aspectos de la práctica docente, y cómo hoy en día están presentes este tipo de investigaciones en distintos ámbitos educativos.

### 3.1 Las investigaciones desarrolladas sobre el pensamiento del profesor.

Las investigaciones relativas al pensamiento del profesor, ocupan hoy, una opción concreta y posible para generar propuestas en la búsqueda de alternativas pedagógicas:

*“Desde hace diez años, la investigación está nombrando una comunidad de clase que había permanecido inconfesable y silente. La voz del profesor nos ha conminado a pensar en sus paisajes; a través de ella reconocemos a los desconocidos, a esos innominados que el lenguaje pedagógico había atado al incómodo espesor del silencio”* (Villar, 2005, pág. 46).

Gerardo Perafán y Agustín Aduriz-Bravo (2005) pertenecen a un grupo de académicos que se han ocupado de compilar autores que investigan sobre el pensamiento y conocimiento de los profesores, lo que permite conocer el desarrollo que tuvo en el ámbito educativo, la línea de investigación del pensamiento del profesor. Los primeros hitos importantes fueron:

- Congreso del National Institute of Education, 1968: Lee Shulman *“coordinó uno de los paneles cuyo objeto central fue describir la vida mental de los profesores”*.
- Fundación en octubre de 1983 de la Asociación Internacional para el Estudio del Pensamiento del Profesor (sigla en inglés ISATT), en la Universidad de Tilburg, Nueva Orleans.

Gerardo Perafán, traduce y transcribe el amplio campo que esta asociación (ISATT) ha abordado, a continuación se mencionan:

- *Propósitos de los profesores, creencias, concepciones, teorías prácticas, historias, relatos, voces, etc.*
- *Intenciones de los profesores, procesos de pensamiento y cognición, conocimiento práctico personal.*
- *Emociones de los profesores, pensamiento y reflexión como aspecto de las acciones profesionales.*
- *Pensamiento y acción del profesor influido por factores contextuales en su ambiente social, cultural y estructural, lugar de trabajo y aprendizaje* (2005, pág. 16).

Carlos Marcelo (2005) señala que el interés por el conocimiento del profesor, en la década de los ochenta, estuvo motivada por aportaciones, entre otros, de Donald Schön (1982,1987) que reconocía que *los docentes son profesionales que desarrollan una epistemología de la práctica, es decir, que generan conocimiento sobre la enseñanza que merece la pena ser investigado* (2005, pág. 47).

Es en 1986, cuando por primera vez la investigación sobre pensamientos de profesores es sintetizada en un capítulo enciclopédico. Luis Miguel Villar (2005), señala que desde ese año:

*“(…) se han descubierto las posibilidades de investigación etnográfica sobre pensamientos docentes y el conocimiento profesional. Conocimientos, creencias y*



*palabras. Esa línea de indagación intimista, analítica, era congruente con la construcción plástica del espacio curricular y del aprendizaje” (pág. 33).*

En los años noventa, con las reformas educativas que se estaban implantando, vino un cambio en el rol del profesor pasando a ser lo que Marcelo (2005) denomina un “*trabajador del conocimiento*”, en donde la práctica de los profesores adquiere nuevas características y en donde éstos no podían quedar al margen de “*cómo se comprende el proceso de aprendizaje de los propios profesores*” (Marcelo, 2005, pág. 48).

Gerardo Perafán, describe cómo han sido, desde sus orígenes, los supuestos básicos de la investigación sobre el pensamiento del profesor (2005, pág. 17):

1. *El profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de desarrollo profesional;*
2. *Los pensamientos del profesor influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan, mediando así significativamente sus acciones de aula (citando a Clark y Peterson, 1990, Perafán, 2005);*
3. *Y definitivamente fundamental, es el reconocimiento de que tanto la reflexión del docente como su pensamiento debe ser comprendido en dos dimensiones: una explícita, de relativo fácil acceso, por lo que los cuestionarios podrían ser un instrumento adecuado, y una implícita o tácita, dimensión ésta última que requiere del concurso de métodos más cualitativos.*

Este mismo autor, Gerardo Perafán (2005), describe las principales tendencias de la línea de investigación sobre los pensamientos del profesor que se resumen de la siguiente manera:

- **Enfoque cognitivo**, donde se proponen tres categorías básicas para comprender los procesos mentales que ocurren en los docentes:
  - Pensamientos durante la planificación.
  - Pensamientos durante la enseñanza interactiva.
  - Creencias y teorías del profesor.
- **Enfoque alternativo**, se le llama así a una cantidad de formas de indagación que parten del reconocimiento de la importancia que para la comprensión e interpretación de la enseñanza y el aprendizaje tienen las formas “desviantes” del pensamiento (Morin, 1992).

Existen dos campos ampliamente definidos en el estudio alternativo del pensamiento del profesor. Éstos son:

- El conocimiento de los profesores.
- La epistemología de los profesores.

Lo que determina que el cambio también tenga lugar en las concepciones, creencias e ideas del profesor, es decir, impacto y repercusión en el pensamiento o conocimiento que éste tiene en torno a los procesos de innovación pedagógica y cuestiones educativas.

Frente a la interrogante del *para qué* del conocimiento de los procesos de pensamiento del profesor, señala Imbernón que:

*“Introducirse en el conocimiento del proceso de las acciones del profesorado ha de servir para ayudar a éste en su mejora personal y dentro de la institución, por eso quizá sea necesario compaginar este tipo de investigaciones con investigaciones más colaborativas, con, desde y entre el profesorado”* (2007, pág. 131).

Las concepciones del profesor, por tanto, prestan gran utilidad al momento de indagar sobre la asunción del cambio de prácticas o cambios educativos que experimenta el docente. La idea o creencia respecto a un modelo de enseñanza puede verse cambiada una vez que asume otro tipo de modelo, así también las nociones sobre currículo, el rol del docente y otras prácticas de aula.

### **3.2 Diferentes conceptualizaciones del estudio del pensamiento del profesor: Concepciones, creencias y teorías implícitas.**

Las creencias, ideas o concepciones del profesor prestan gran utilidad al momento de indagar sobre la asunción del cambio de prácticas o cambios educativos que experimenta el docente.

Las distintas investigaciones revisadas acerca del pensamiento del profesor, si bien, presentan una diversidad en los términos para referirse al conocimiento del docente, se identifican características similares y con objetivos de indagación parecidos.

Tagle (2011) frente a esta falta de consenso respecto a qué se entiende por creencia sostiene que sí hay acuerdo en la relevancia de su estudio. Citando lo dicho por Prieto (2007), señala que:

*“(...) el debate sostenido sobre el significado más preciso para conceptualizar el fenómeno de las creencias goza de gran importancia en el ámbito educativo, dado que las creencias de los profesores influyen en sus percepciones y en sus juicios que, a su vez, determinan su conducta en el aula; de ahí que resulte imprescindible conocer la estructura del sistema de creencias de los profesionales de la educación para mejorar*

*tanto la calidad de su formación como sus prácticas de enseñanza” (Tagle, 2011, págs. 206-207).*

Con el fin de dimensionar las distintas definiciones que existen es necesario hacer una revisión a los planteamientos de distintos investigadores acerca de concepciones, creencias y teorías implícitas que permitan encontrar un concepto común.

Para iniciar el estudio de las concepciones se señalan a continuación tres ideas que entrega la enciclopedia de Educación, específicamente en el *Diccionario Enciclopédico de Educación* (2005) acerca de Concepto, Conceptualización y Pensamiento abstracto o conceptual.

- **Concepto:** Ling.: Representación mental de una realidad física o una entidad abstracta, que va asociada a un significante, ya sea un morfema, una palabra o una expresión.
- **Conceptualización:** Acción de formar conceptos o de organizar un conjunto de conocimientos en un sistema conceptual.
- **Pensamiento Abstracto o conceptual:** Psic.: Aquel que a partir de datos y experiencias concretos es capaz de establecer conceptos que corresponden a una propiedad general presente en una serie de casos analógicos.

Estas tres definiciones parten desde la generalidad en cuanto a la capacidad de la acción del hombre por conceptualizar aquello que la mente observa y piensa.

Distintas investigaciones se han planteado estudiar el pensamiento del profesorado, abordándolo desde distintas áreas, como por ejemplo, desde la comprensión lectora, enseñanza y aprendizaje, las TICs, entre otras. De estas investigaciones se pueden encontrar las distintas posturas frente a lo que representan las concepciones y la utilidad de conocerlas.

Las investigadoras María Luna y Elena Martín (2007) citando a Juan Ignacio Pozo (2006) con la definición que como equipo investigador entienden por concepciones:

*“Entendemos las concepciones como teorías que las personas mantenemos sobre los que nos rodea. Estas teorías tienen componentes poco accesibles a la conciencia y condicionan nuestro discurso y nuestras acciones cotidianas” (Luna, 2007, pág. 2).*

También de la definición que da Pozo (2006), Arancibia, Soto y Contreras (2010), señalan que:

*“cada uno de nosotros poseemos unas maneras de interpretar el mundo que son asumidas (tal vez nunca discutidas), que constituyen toda una gama de procesos y relaciones cognitivas que orientan nuestro actuar; esta configuración epistémica de la cognición tiene su origen en la cultura en la cual el sujeto está inmerso, a partir de un marco que posibilita la construcción de concepciones sobre el mundo, esto es, concepciones respecto de la realidad” (2010, pág. 25).*

A partir de esto, entienden por concepciones:

*“el conjunto de creencias y conocimientos de origen esencialmente cognitivo, de carácter interno, construidas desde nuestra experiencia sensible y que vienen a ser las organizadoras implícitas de los conceptos que orientan nuestras acciones” (Arancibia, Soto, & Contreras, 2010, pág. 25)*

En otro estudio, realizado por Salinas (2012), plantea que *el desempeño en la comprensión lectora puede mejorar si se hacen conscientes las concepciones implícitas que poseen los profesores y los alumnos acerca de los procesos implicados en la enseñanza y el aprendizaje de esta habilidad (pág. 81).*

En este estudio destacan la necesidad de que exista *un cambio en la concepción sobre lo que es la comprensión lectora* como un proceso que el alumno da significado al texto partiendo de sus concepciones previas (Salinas, 2012), y los profesores asumen la responsabilidad de posibilitar este cambio realizando también ellos un proceso de modificación de las representaciones tradicionales:

*“(…) cambiar la forma en que estamos enseñando, requiere, entre muchas cosas cambiar las representaciones que los profesores y alumnos poseen sobre la educación y para esto es necesario conocerlas, saber cuáles son, en qué consisten, de dónde provienen y qué relaciones establecen con las prácticas educativas que se reproducen día a día” (Salinas, 2012, pág. 86).*

Otra investigación que estudia las relaciones que se establecen entre las concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje y las prácticas educativas en clases de ciencias (Fernández, Tuset, Pérez y Leyva, 2009), señalan que los resultados de diversos trabajos que estudian las concepciones de los maestros en ciencias han mostrado un predominio de las concepciones tradicionales, en relación con la perspectiva constructivista (pág. 288).

Sandra Lobo y Oscar Morales (2008), realizan una compilación de diferentes autores, que plantean una definición para concepciones y representaciones sociales, las que se reúnen en el cuadro 1, en la página siguiente.

**Cuadro 2:** Principales definiciones acerca de concepciones y representaciones sociales, Sandra Lobo (2008)

<b>Morales (2000)</b>	<i>“Las <b>concepciones</b> son estructuras sociales, cognitivas, culturales y epistémicas que construye el individuo a partir de sus experiencias de vida, las cuales condicionan la toma de decisiones en las distintas situaciones que se le presenten. En este proceso, tanto la formación sociocultural y familiar como la académico profesional juegan un papel importante, debido a que éstas ofrecen la principal materia prima necesaria para que el individuo, influenciado por las características de su entorno, lleve a cabo tales construcciones”.</i>
<b>Moscovic (citado en Meyer, 2003)</b>	<i>Acuñó la noción de <b>representación social</b> para definir sistema de creencias, una masa de conceptos, opiniones, actitudes, valoraciones, imágenes y explicaciones que son producto de la vida cotidiana y se encuentran sustentadas y sustentan la comunicación. Esto coincide con la definición de concepción de Morales (1999)</i>
<b>Rossetto (2002)</b>	<i>“Toda <b>concepción</b> se corresponde con una estructura subyacente, que constituye su marco de significación; es un modelo explicativo, y como tal es organizado, sencillo, lógico y evoluciona a medida que se actualiza con las nuevas situaciones experimentadas por el sujeto.”</i>
<b>Bostard (2002)</b>	<i>“Considera que la acción de todo sujeto está determinada por sus <b>representaciones (concepciones)</b>. Una representación social es <b>una forma de pensamiento, un modelo interno</b>, que tiene por función conceptualizar lo real a partir del conocimiento previo. Las representaciones designan una forma específica de conocimiento, en el que el contenido significa una forma particular de pensamiento social”.</i>

Las concepciones de los docentes al hacerlas explícitas se pueden cuestionar y comenzar a generar pensamiento docente reflexivo que guía la acción educativa (Traver, Sales, Doménech, & Moliner, 2005, pág. 3).

Tagle (2011) presentan distintas características y definiciones acerca de las creencias, haciendo también mención al cómo influyen y para qué sirven. Expone Tagle (2011) dos definiciones de las cuáles se apoya. La primera, de Hamilton (2005), se refiere a que las creencias pueden ser entendidas como estructuras cognitivas:

*“(…) que representan el sentimiento de certeza que las personas poseen respecto al significado de algo; como tal, se transforman en un filtro de la información que el individuo recoge del entorno, influyendo en el análisis, clasificación e interpretación que de dicha información se realiza” (Tagle, 2011, págs. 206-207).*

La segunda, corresponde a una definición de Pajares (1992) que afirma que:

*“(...) las creencias son ‘instrumentales’ al seleccionar los instrumentos cognitivos para la interpretación y para el proceso de toma de decisiones, por lo que jugarían un rol importante para definir el comportamiento” (Tagle, 2011, págs. 206-207).*

El estudio de Contreras (2009), acerca de las creencias en los profesores de ciencia, señala que estas serán, *por un lado, elementos fundamentales que estructuran el conocimiento profesional de los profesores y, por otro, elementos que condicionan la práctica* (Contreras S. , 2009, pág. 506). Siendo las concepciones y creencias componentes diferentes del conocimiento. Las primeras son teórico cognitivas y, por lo tanto, más elaboradas. Las segundas, más personales, menos elaboradas y se relacionan con una falta de conocimiento (Contreras S. , 2009, pág. 507).

Marcelo (1987), ya a finales de los años ochenta, hacía referencia a que *las creencias influyen en las decisiones y acciones de los profesores, de forma que estructuran y organizan su mundo profesional*. Sirven tanto las creencias como las teorías implícitas *para reducir la necesidad de procesamiento de información del profesor”* (pág. 107).

Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993, pág. 245), lo que definen de las teorías implícitas sobre la enseñanza como:

*“(...) teorías pedagógicas personales reconstruidas sobre la base de conocimientos pedagógicos históricamente elaborados y transmitidos a través de la formación y en la práctica pedagógica. Por lo tanto, son una síntesis de conocimientos culturales y de experiencias personales”.*

En esta definición, marcan la conexión entre los conocimientos subjetivos y experienciales y los conocimientos formales y profesionales que subyacen a la concepción de enseñanza que poseen los profesores.

Con lo que señala Bárbara Aguilar (2005), se puede agregar que las teorías implícitas se conforman de tres niveles:

- *Un primer nivel **superficial o de respuestas**: conformado por un conjunto de predicciones, juicios, interpretaciones, acciones y verbalizaciones que el sujeto realiza sobre las situaciones que enfrenta. Son respuestas elaboradas ad hoc frente a demandas contextuales específicas.*
- ***Teorías de dominio**: constituidas por un conjunto de representaciones diversas que los sujetos activan en diferentes contextos que pertenecen a un dominio o ámbito de conocimiento.*

- **Teorías implícitas:** son representaciones mentales constituidas por un conjunto de restricciones en el procesamiento de la información que determinan, a la manera de un sistema operativo, la selección de la información que se procesa y las relaciones entre los elementos de esa información (2005, pág. s.p.).

De estas últimas, las teorías implícitas, otra definición de Marrero señalada por Marcelo (1999) de teorías implícitas, señala que éstas constituyen un componente estructural del pensamiento del profesor. Marrero plantea que *hablamos de teorías para referirnos a síntesis dinámicas de conocimientos y creencias, cuya activación tiene cierta recurrencia, en la medida que permiten interpretar el currículum y ponerlo en práctica. Esos conocimientos y creencias se abstraen a partir de conjuntos de experiencias episódicas relativas la enseñanza* (Marcelo, 1999, pág. 177).

Revisadas todas estas definiciones, detectadas las similitudes del término y la falta de acuerdo entre los autores en denominarlas de una misma manera, es que reúne en esta investigación, bajo la idea o concepto de concepciones educativas, al conjunto de representaciones mentales, estructuras cognitivas, epistémicas, sociales y culturales que construye el profesor, a lo largo de su vida personal y como en el desarrollo de su práctica pedagógica, e influyen en las conductas aplicadas en el aula.

Reiterando la necesidad de la detección de las concepciones educativas como primordial al momento de diseñar programas de mejora de las prácticas profesionales.

### **3.3 Utilidad del conocimiento de las concepciones educativas del profesorado.**

De la revisión de los autores que estudian el pensamiento del profesorado se pueden plantear cuatro razones del por qué es necesario hacer visibles las concepciones, creencias o teorías de este grupo, estas son:

- Para adquirir conciencia de sus teorías, creencias o concepciones.
- Para intentar comprender la acción educativa.
- Para el éxito o el fracaso de las innovaciones educativas.
- Como cambio en la práctica de enseñanza.

De las investigaciones en Chile que se han desarrollado en torno a las concepciones, es importante mencionar el trabajo de la profesora Viviana Gómez Nocetti y su grupo de investigación (2007), que en la situación actual de la educación chilena, estudia la

urgencia que existe en que el profesor sea eficiente en el manejo de la dimensión pedagógica del constructivismo.

Las investigaciones de este grupo han demostrado que traspasar el modelo constructivista al profesorado ha sido una tarea compleja y costosa y no ha habido un traspaso al aula de las estrategias constructivistas. Una explicación que señalan, es que, no es posible hacerlo si el profesor no ha cambiado sus propias ideas acerca de cómo se aprende y cómo se enseña. Por tanto, y a modo de conclusión de la investigación que presentan, señalan que:

*“(...) si no hay cambio conceptual en el profesor sobre cómo se aprende y cómo se enseña, lo mismo que para qué se enseñan determinados contenidos y habilidades; entonces seguirán enseñando con sus estrategias de siempre” (Gómez & Santa Cruz, 2007 , pág. 30)*

Iriarte, Núñez, Martín y Suárez (2008) realizaron una investigación sobre “Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza”, en este estudio señalan como fundamental la identificación e interpretación de las concepciones de los maestros puede significar el punto de partida para el eventual cambio de las mismas ya que el cambio de éstas puede propiciar transformaciones importantes en la práctica pedagógica y en los contenidos y destrezas que el maestro pretende enseñar y desarrollar a los estudiantes en el aula.

En este artículo destacan la importancia que ha tenido la investigación en psicología educativa acerca el pensamiento del profesor y como este desempeña su rol de enseñar y la forma de cómo lo hace. Por tanto, una relación fundamental entre concepciones del profesor y sus prácticas de aula.

Otra investigación, que analiza el pensamiento de los profesores de matemática en la Educación Básica, en la región de la Araucanía, en Chile (Sepúlveda, Pimienta, & Villagra, 2012), señala las contradicciones identificadas, en cuanto, la mayoría de los docentes dice responder a los actuales planteamientos educativos de orden constructivistas, pero las evidencias mostraron tendencias estilos de enseñanza tradicionales. Se destaca de esta investigación, la recopilación de las teorías psicopedagógicas del profesorado, basadas en los planteamientos de Doménech (2004), que muestran las tensiones que se dan al interior de los salones de clases (2012, págs. 85-86) y las creencias sobre enseñanza-aprendizaje que manifiestan los docentes. Las teorías psicopedagógicas del profesorado en las que trabajan se presentan en el siguiente cuadro (página siguiente).



**Cuadro 3:** Teorías psicopedagógicas del profesorado

<b>Enseñanza centrada en el profesor (Enfoque Tradicional)</b>	<b>Enseñanza centrada en el alumno (Enfoque Cognitivo)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ El profesor es el que tiene el saber y nada de lo que diga se puede cuestionar.</li> <li>➤ La educación es principalmente logocéntrica, dirigida por el profesor y fuertemente centrada en la autoridad (moral o física).</li> <li>➤ El papel del profesor es de transmisor del conocimiento. Se valora la cantidad de contenidos asimilados, no la calidad.</li> <li>➤ La metodología fundamentalmente es expositiva.</li> <li>➤ Evaluación reproductiva.</li> <li>➤ Profesor: experto en contenido o transmisor.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La situación educativa se organiza tomando como centro al estudiante.</li> <li>➤ El profesor no dirige la instrucción sino que su papel se limita a guiar y orientar el proceso de E/A.</li> <li>➤ Pretende desarrollar habilidades de aprendizaje y de pensamiento en los estudiantes.</li> <li>➤ El alumno es un constructor activo de su propio conocimiento.</li> <li>➤ El profesor crea situaciones de aprendizaje y plantea situaciones problemáticas, para favorecer esa construcción.</li> <li>➤ El profesor trata de favorecer la motivación intrínseca del estudiante. Es decir, la motivación no viene de fuera, sino de adentro.</li> <li>➤ La evaluación se centra básicamente en el proceso.</li> <li>➤ Escuela: lugar para pensar.</li> <li>➤ Profesor: enseñante.</li> </ul>
<b>Enseñanza centrada en el proceso (Enfoque Humanista) (Psicoterapia)</b>	<b>Enseñanza centrada en el producto (Enfoque conductista)</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ Los seres humanos tienen un deseo natural de aprender (debido a su curiosidad).</li> <li>➤ Importancia del desarrollo de destrezas socioafectivas y sociales (sentido crítico, reflexión).</li> <li>➤ El alumno decide su propia marcha, y marca su propio ritmo (contrato de aprendizajes), lo que fomenta la responsabilidad, autonomía e independencia.</li> <li>➤ El diseño instruccional es muy flexible por lo que rechazan la rigidez de los objetivos operativos. Critican la rigidez de la escuela en general.</li> <li>➤ El verdadero aprendizaje ocurre cuando se involucra tanto al intelecto como a las emociones.</li> <li>➤ Importancia del aprendizaje cooperativo, diálogo y las interacciones.</li> <li>➤ Se valora mucho más el aspecto afectivo que los resultados.</li> <li>➤ La evaluación es procesal.</li> <li>➤ Escuela: lugar para aprender a vivir y convivir.</li> <li>➤ Profesor: un educador.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ La situación educativa debe entenderse como un proceso de tipo técnico.</li> <li>➤ Se concede mucha importancia a la planificación y a la concreción de los objetivos.</li> <li>➤ El proceso es rígido porque está suspendido a la consecución de los objetivos, formulados de forma operativa.</li> <li>➤ El profesor proporciona mucha práctica a los alumnos.</li> <li>➤ La enseñanza debe ser individualizada.</li> <li>➤ La evaluación está dirigida a valorar el grado de cumplimiento de los objetivos.</li> <li>➤ Escuela: lugar para saber y saber hacer.</li> <li>➤ Profesor: técnico.</li> </ul>

**Fuente:** Recopilación basada en Doménech (2004) en (Sepúlveda, Pimienta, & Villagra, 2012, pág. 86)

Las conclusiones que llegan en esta investigación, es que las concepciones acerca de la enseñanza de la matemática están sustentadas en creencias más bien tradicionales del cómo se aprende, pues se asume al estudiante como un agente depositario de información y no como un sujeto que, en el contexto escolar, construye mundos a

partir de la interacción que se produce entre el profesor y sus alumnos y entre éstos a si vez.

En el discurso de profesores encontraron el uso del vocabulario técnico pedagógico de corriente más constructivista lo que se contradice con las formas que dicen enseñar (Sepúlveda, *et al.*, 2012, pág. 95).

### 3.4 Las expectativas en la formación y en los estudiantes.

En educación, las investigaciones existentes acerca de las expectativas del profesorado, en su mayoría se enfocan desde la perspectiva del docente hacia el alumno. Las expectativas que tienen los profesores (normalmente ligados a los problemas de la práctica docente y a la búsqueda de las mejores respuestas), respecto a la formación y a su actividad profesional, inciden en toda su actividad.

Considerar la disposición del profesor, frente a las expectativas que tenga en la formación que va a recibir, es importante, porque según como sean, estará más propicio o dispuesto a cambiar sus concepciones, ideas o creencias.

De las definiciones genéricas que se encuentran sobre expectativas, se han escogido las siguientes:

- **Expectativas** aparece en el diccionario de la lengua española (RAE 2010) como “esperanza de realizar o conseguir algo”.  
El término **expectativa** lo encontramos en el *Diccionario Enciclopédico de Educación* (2005) como: “*Espera de alguna cosa que va a suceder y que va a satisfacer las aspiraciones del sujeto*”
- **Nivel de expectación** en el Diccionario Enciclopédico de Educación (2005):  
*Deseos o aspiraciones que el sujeto pretende satisfacer en un asunto que lleva a cabo. El nivel de expectación estará condicionado por el trabajo que se va a realizar, el entorno social del individuo y la personalidad de éste.*

En investigaciones acerca de las expectativas, como la desarrollada por Barrantes y Blanco (2004), se interesan por conocerlas según estas (las expectativas), expresen las ideas y reflexiones de los estudiantes, en aspectos generales como metodología, contenidos, actividades, etc.

En esa investigación, centrada en los estudiantes de geometría, traducen la definición de la RAE de “esperanza de realizar o conseguir algo” como, “*serie de ideas, actitudes, estrategias y posicionamientos sobre distintos aspectos implicados en la enseñanza-aprendizaje de la geometría, que el estudiante considera que serán idóneos para desarrollar una buena actividad profesional*” (Barrantes & Blanco, 2004, pág. 242).

Avanzar en el análisis de las expectativas, que los profesores tienen en los programas de formación que reciben, tiene su importancia y utilidad, según puedan permitir el acceso a una información útil para la mejora de las propuestas de formación en la que participan los profesores. Como dice Solís,

*“Conocer las expectativas de los estudiantes ofrece información útil a los formadores de profesores respecto cómo mejorar y estructurar interacciones que provean el andamiaje, más que la resistencia, para el desarrollo de esta nueva forma de comprender los procesos de enseñanza y aprendizaje.* (2011, pág. 128)

La investigación sobre Enseñanza Eficaz (2011) busca encontrar los factores de aula que contribuyen más eficazmente a conseguir mejorar la calidad de la educación. En las expectativas que tienen el docente hacia los alumnos, hay que destacar que los factores importantes para la enseñanza eficaz son las altas expectativas y la autoestima:

*“Los docentes con altas expectativas mantienen una actitud de aprecio e interés por el alumno, se preocupan por su bien, por su felicidad y desarrollo; están atentos a cualquier signo de capacidad y talento de sus estudiantes; saben describir e intuir los valores latentes y ocultos de sus alumnos y los manifiesta y saca a la luz; mantiene una actitud que inspira palabras, gestos y acciones que ayudan al estudiante a descubrir y utilizar sus propios recursos, a descubrirse a sí mismo, a buscar y seguir su propio camino y actuar con libertad; no abrume al estudiante con fabulosas e ilusorias expectativas; no propone metas que no estén al alcance del alumnos, creando situaciones destructivas y que llevan al fracaso”* (Martínez Garrido, Hernández Castilla, & Murillo Tordecillas, 2011, pág. 11).

La autoestima tiene importancia una vez que, de esta forma, los docentes con mejores expectativas sobre sí mismos, son también quienes tienen y transmiten esas expectativas.

En el trabajo presentado por Ana María Gómez (2012), acerca de los prejuicios, estereotipos y expectativas de los profesores, destacan las influencias y las

consecuencias que pueden tener las expectativas negativas sobre el aprendizaje del alumno:

*“Los prejuicios, estereotipos y expectativas de los profesores tendrán consecuencias en el propio proceso de enseñanza-aprendizaje, cuyo objetivo es dirigir la actividad cognoscitiva de los alumnos, guiados por el maestro, hacia el dominio de los conocimientos, las habilidades, los hábitos y la concepción de una formación científica del mundo; y en el rendimiento escolar de los alumnos que es la medida de las capacidades del alumno y expresa lo que éste ha aprendido a lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje y la capacidad del alumno para responder a los estímulos educativos” (Gómez A. M., 2012, págs. 10-11).*

Estas actitudes y creencias de los docentes, requieren ser observadas en los procesos de formación en las que participan, de manera de poder modificarlas y transformarlas en expectativas positivas que permitan el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Principales aportaciones en este capítulo.**

Los estudios y autores señalados en este capítulo si bien abarcan diversas especialidades didácticas en educación, permiten comprender la importancia de conocer las concepciones de los profesores para poder generar cambios en ellas.

El pensamiento del profesor representa un papel importante en lo que enseña en la forma que enseña. La identificación e interpretación de las concepciones de los profesores puede ser el comienzo para generar eventuales cambios de las mismas.

Se podrían mejorar las prácticas educativas si los implicados reflexionan y hacen explícitas sus ideas sobre qué es aprender y cómo enseñar.

Una propuesta de formación podría comenzar por exponer las concepciones de los profesores de manera de tener una base para modificar las concepciones que tienen.

El conocimiento de las expectativas presta gran utilidad una vez que permiten conocer las creencias o actitudes con las que el profesor se enfrenta en la participación de una formación o frente a su grupo de alumno.

En el siguiente capítulo se profundiza en las formaciones al profesorado y cómo pueden posibilitar el cambio en las prácticas del aula.

.....

**Capítulo 4:**  
**Formación del profesorado para el cambio en las**  
**prácticas de aula**



## Capítulo 4:

# FORMACIÓN DEL PROFESORADO PARA EL CAMBIO EN LAS PRÁCTICAS DE AULA

*“Reconocer la complejidad del pensamiento y de la práctica docente significa aceptar que promover una formación que facilite la reflexión y la institución puede hacer que los profesores sean mejores planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje, y mejores agentes sociales que pueden intervenir, además, en los complejos sistemas éticos y políticos que conforman la estructura social y laboral”*

(Imbernón, 2007, pág. 119)

## Introducción al capítulo

En este tercer capítulo se relacionan el cambio educativo con la formación permanente del profesorado, poniendo atención en aquellas investigaciones que señalan la importancia de conocer el pensamiento del profesor para desarrollar una formación que consiga realizar el cambio en las prácticas de aula.

Como se viene mencionando, en los capítulos anteriores, las formaciones cumplen un rol fundamental en la adopción de nuevas prácticas que suponen una transformación en las concepciones educativas del docente y pueden permitir un adecuado desarrollo de los aprendizajes de los alumnos.

Es importante revisar en este capítulo algunas consideraciones acerca de la formación que recibe el profesor, determinar qué factores son los propicios para la generación de cambios, puntualizando en los principios y características que deben tener tanto la formación como quienes la imparten. Además, se señalan aspectos de la identidad de profesorado y cómo esta se va formando a través de la carrera docente.

### 4.1 Algunas consideraciones respecto a la formación del profesorado.

Las constantes actualizaciones y reformas que se realizan en el sistema educativo precisan de un docente participativo y dispuesto a la mejora de las prácticas docentes.

Es necesario que las formaciones profesionales apunten hacia la integración de nuevos aprendizajes, teniendo en consideración que la formación es un proceso de

desarrollo individual, como señala Ferry, que tiende a adquirir o perfeccionar capacidades. Siendo estas capacidades de *sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar el cuerpo* (1991, pág. 52).

Esta definición, implica que la formación sea una instancia de adquisición de saberes a nivel profesional y emocional como un proceso todo integrado.

Carlos Marcelo, citando a Ferry y las definiciones que el autor hace sobre formación, señala que se puede hablar de la formación como institución refiriéndose a la estructura organizativa que planifica y desarrolla las actividades de formación (1999, pág. 20).

Además, Marcelo, destaca otras dos maneras de entender la formación, éstas son:

- Como una **función social** de transmisión de saberes, de saber-hacer o del saber-ser que se ejerce en beneficio del sistema socioeconómico, o de la cultura dominante.
- Como **un proceso de desarrollo y de estructuración de la persona** que se lleva a cabo bajo el doble efecto de una maduración interna y de posibilidades de aprendizaje, de experiencias de sujetos (1999, pág. 20).

Concretamente la Formación del Profesorado estudia:

*“los procesos mediante los cuales los profesores –en formación o en ejercicio– se implican individualmente o en equipo, en experiencias de aprendizaje a través de las cuales adquieren o mejoran sus conocimientos, destrezas y disposiciones, y que les permite intervenir profesionalmente en el desarrollo de su enseñanza, del currículum y de la escuela, con el objetivo de mejorar la calidad de la educación que reciben los alumnos”* (Marcelo, 1999, pág. 28)

Marcelo y Vaillant (2009) adoptan el concepto de *desarrollo profesional docente*, según ellos, es el que mejor se adapta a la *concepción del profesor como profesional de la enseñanza* (págs. 75-76). El desarrollo profesional docente *implica interacción con el contexto* (espacial y temporal). *El contexto espacial se refiere al ambiente social, organizativo y cultural en el que el trabajo de los profesores se lleva a cabo Y una dimensión temporal o biográfica que también ejerce su influencia en la actitud ante el desarrollo profesional* (2009, págs. 77-78).

Para Ávalos (2011, citado en Castañeda & Adell, 2011) el desarrollo profesional docente se puede definir como *el intento de analizar y comprender cómo los docentes, en el ejercicio de su profesión, siguen aprendiendo, aprenden a aprender y*



*transforman sus conocimientos en mejoras en sus prácticas con el objetivo de optimizar los resultados de aprendizajes de los estudiantes (pág. 84).*

Para lograr que el profesor sea agente de la mejora escolar, Michael Fullan (2002), en su texto "Las fuerzas del cambio y su mirada hacia el futuro", plantea objetivos de los cuáles, dos hacen referencia directa a la función del profesor, estos son:

- *Ser personas que aprenden y que incesantemente buscan, valoran, aplican y transmiten conocimientos, como profesionales conscientes, a lo largo de su carrera profesional.*
- *Desarrollar y aplicar conocimientos de currículo, enseñanza, principios de aprendizaje, y evaluación necesaria para poner en práctica y supervisar programas efectivos y en evolución para todos los alumnos (pág. 132)*

Es necesario que el profesorado esté en el transcurso de su vida formándose, que vaya al día de las propuestas que surgen para mejorar la educación y poder entregar a los alumnos una enseñanza de calidad. Es esencial que conozca e identifique los planteamientos del currículo para que, con apropiación de los enfoques y conceptos, pueda modificarlo y adaptarlo a la realidad escolar en la que trabaja.

Es imprescindible para el desarrollo curricular que los profesores conozcan acerca de otras realidades educativas, tanto a nivel nacional como internacional. Esto supone un intercambio de aprendizajes, que puede aportar a hacer innovaciones vayan en la vía de una mejor enseñanza. En esta línea, Santos Guerra (2000, pág. 65), señala como esencial que el profesor conozca:

- a. *Qué sucede con las políticas de la educación que se emprenden y qué consecuencias generan en la sociedad, en las escuelas y en los alumnos.*
- b. *Qué resultado tienen las reformas que se implantan desde la cúspide de lo político.*
- c. *Qué tipo de formación se realiza para conseguir profesionales competentes en el ámbito de la enseñanza.*
- d. *Qué nuevos métodos se enseñan y qué resultado se obtiene con ellos.*
- e. *Qué experiencias de innovación educativa se realizan y cómo se someten al proceso de evaluación.*

Estas aportaciones acerca de la formación del profesorado señalan la importancia que el docente esté en un constante desarrollo de la profesión, adquiriendo y aprendiendo nuevas metodologías y conocimientos acerca de la realidad educativa en la que se está adscrito y lo que a nivel mundial está sucediendo.

## 4.2 Principios y características de la formación del profesorado.

La creciente necesidad de apoyar al profesor en su desarrollo profesional ha provocado que las propuestas de formación se ajusten a los requerimientos actuales y determinen principios y características que posibiliten la adquisición de conocimientos por parte de los profesores.

Algunos principios generales de procedimiento de la formación del profesorado, que expone Escudero (2006), son:

- a) *Una buena política de formación requerirá un currículum base de contenidos de aprendizajes docentes.*
- b) *El currículum de la formación docente ha de integrar contenidos teóricos y prácticos para el desarrollo de ideas y capacidades que son necesarias para afrontar dilemas éticos, justificar decisiones y saber hacer.*
- c) *A la hora de decidir formación es preciso atender y ponderar las perspectivas y necesidades docentes, pero, además, equilibrarlas con los aprendizajes de los estudiantes, la respuesta a sus necesidades y dificultades escolares.*
- d) *La vinculación de la formación con niveles educativos y materias; qué conocimientos y capacidades proponerse en matemáticas, lengua o música, por ejemplo, y cómo facilitar su aprendizaje por determinados alumnos en contextos concretos.*
- e) *La formación tiene las posibilidades de mejorar las ideas, creencias y capacidades del profesorado si facilita su acceso a conocimientos teóricos valiosos y a buenas prácticas de enseñanza y si, además, crea condiciones y procesos idóneos para que el profesorado construya conocimiento compartido realizando proyectos y reflexionando sobre sus procesos y resultados.*
- f) *La formación docente debe entenderse en un sentido amplio, abarcando tiempos, lugares y modalidades diversas.*
- g) *Finalmente, tiene que negociarse el lugar que le corresponda dentro del marco de derechos y deberes de la profesión docente (Escudero Muñoz, 2006, págs. 44-47).*

De los aspectos señalados es importante destacar, para lo que se viene desarrollando en los temas anteriores, la importancia que tiene la formación como posibilitadora de cambiar o mejorar las creencias, ideas y capacidades del profesorado.

Además de la importancia de considerar los principios anteriores, es importante revisar las características que requiere la formación permanente del profesorado que plantea

Imbernón (2007) para conseguir una mejor adaptación a los cambios y una mayor innovación en las prácticas:

- *Clima de colaboración sin grandes reticencias o resistencias entre el profesorado.*
- *Una organización mínimamente estable en los centros, que dé apoyo a la formación.*
- *Una aceptación de que existen una contextualización y una diversidad entre el profesorado que implican maneras de pensar y actuar diferentes (págs. 38-39).*

Y, como requisitos organizativos para la formación permanente, para que resulte fructífera, Imbernón señala:

- *Que las escuelas tengan un conjunto de normas asumidas de manera colegiada y en la práctica.*
- *Que los representantes de la Administración que trabajen con el profesorado aclaren los objetivos que pretenden con la formación y apoyen los esfuerzos del profesorado para cambiar su práctica.*
- *Que los esfuerzos en los cambios curriculares, en la enseñanza, en la gestión de la clase contribuyan al objetivo último de mejorar el aprendizaje de los alumnos.*
- *Que una formación permanente más adecuada, seguida de los apoyos necesarios durante el tiempo que sea preciso, contribuye a que nuevas formas de actuación educativa se incorporen a la práctica (2007, págs. 41-42).*

Es fundamental, según Imbernón (2007), que a la hora de planificar la formación, de ejecutarla y evaluarla los resultados, el profesorado participe y en todo el proceso sean tenidas en cuenta sus opiniones:

*“Sólo cuando el profesorado ve que el nuevo programa formativo o los posibles cambios de la práctica que se le ofrecen repercutirán en el aprendizaje de sus estudiantes, cambia sus creencias y actitudes de manera significativa, suponiendo un beneficio para el alumnado y la forma de ejercer la docencia. Es entonces cuando se ve la formación como un beneficio individual y colectivo y no como una “agresión” externa o una actitud superflua”. (2007, pág. 39)*

Tagle (2011) añade que al momento de diseñar un programa destinado a la formación de docentes se ha de considerar los principios asociados al enfoque reflexivo, sean estos, la explicitación y cuestionamiento de las ‘creencias’ de los estudiantes; la articulación entre la teoría y la práctica; la generación de espacios para la reflexión sobre y en la acción cuando se diseña un programa focalizado en el desarrollo de la competencia profesional de los profesores:

*“Al considerarse los elementos anteriormente mencionados, y si se reconoce que las creencias de los estudiantes funcionan como filtros para procesar la nueva información, los programas de formación de profesores necesitan proveer a los estudiantes de oportunidades para hacer explícitas sus creencias personales y examinarlas. Asimismo,*

*las creencias pueden modificarse si son cuestionadas a través del proceso de formación profesional, reconociendo que éstas nos son útiles para enfrentar las demandas del contexto actual” (Tagle, 2011, págs. 213-214).*

Presenta también este autor, a diferentes investigadores que han llevado a cabo estudios focalizados en investigar las creencias de los estudiantes de pedagogía y han sugerido que sus hallazgos pueden tener algunas implicancias para el proceso de preparación de profesores. Entre éstas se pueden identificar las siguientes:

- *Primera, se ha sugerido que los formadores de educadores necesitan comprender la naturaleza de las creencias de los estudiantes para poder diseñar estrategias de formación adecuadas que les ayuden a desarrollar sus creencias más efectivamente.*
- *Segunda, se ha señalado que si los formadores de educadores son conscientes de los tipos de creencias que los estudiantes han construido cuando ingresan a su proceso de formación profesional, pueden seleccionar con mayor facilidad el contenido de un curso de formación de docentes e identificar algunas actividades que les ayuden a desarrollar sus creencias previas.*
- *Tercera, se ha planteado que los formadores de educadores necesitan considerar que el proceso de aprender será más significativo si se construye a partir de las creencias de los estudiantes (Tagle, 2011, págs. 208-209).*

Marchesi (citado en el informe OEI, 2010) señala tres competencias que los profesores y futuros docentes deben dominar para el cambio educativo:

- *Preparación para enseñar en la diversidad de contextos, culturas y alumnos.*
- *Capacidad para incorporar al alumnado en la sociedad del conocimiento.*
- *Disposición para educar en una ciudadanía multicultural, democrática y solidaria (pág. 136).*

Díaz-Barriga, Padilla y Morán (2009) plantean una serie de propuestas relacionadas con los procesos de formación y apropiación de los docentes en torno a la innovación educativa, algunos principios son:

- *La formación docente debe partir de las situaciones y dilemas que el docente enfrenta en la práctica y conducir a la reconstrucción de saberes, creencias, y formas de actuación en el aula, sólo de esta manera se puede lograr innovación.*
- *La formación del docente en las llamadas innovaciones curriculares no es de todo o nada: hay que considerar el tránsito del docente por distintas etapas en el complejo camino que conduce a entender e incorporar en su aula dichos modelos. Al mismo tiempo, se involucran los procesos afectivos, motivacionales y volitivos del docente, los cuales requieren considerarse en el proceso formativo.*
- *Es necesario el acompañamiento de mentores competentes: los profesores requieren*

*recibir el suficiente modelado, guía y realimentación en el proceso formativo para una enseñanza estratégica con base en las innovaciones.*

- *La formación no puede ser demasiado corta en el tiempo ni restringirse a una simple habilitación técnica: la formación requiere ser continuada y enfocarse a la adquisición de competencias que respondan a distintos niveles de apropiación.*
- *Es imposible separar la formación en la disciplina que se enseña de la didáctica específica de ésta y, al mismo tiempo, de la formación en torno a los modelos curriculares innovadores, considerando la especificidad de cada uno de ellos. Es decir, se requiere iniciar un camino de colaboración con la participación de especialistas curriculares e instruccionales, didactas y docentes, que conduzca al desarrollo de nuevos abordajes didácticos con un carácter interdisciplinar.*
- *En el proceso de formación no puede dejarse al docente a su suerte, como sujeto aislado, se requiere de su incorporación a una comunidad de discurso crítico y de producción situada de nuevas propuestas didácticas, que tome en cuentas las transformaciones requeridas en el plano de la organización, normatividad e infraestructura requeridas.*
- *El uso de cualquier tipo de tecnología o modelo educativo en el aula no es neutral; hay que preparar al docente en la reflexión ética y política respecto a las innovaciones y desarrollar una mirada de su empleo desde un marco de educación para la diversidad, el cambio, el desarrollo humano sustentable y la equidad (Díaz-Barriga, 2010, pág. 54).*

De estos principios destacamos que la formación docente considera los problemas con los que se encuentra el profesor en la práctica, la trayectoria profesional, el acompañamiento de expertos en la aplicación en el aula de nuevas prácticas educativas. Además, que sea la formación prolongada en el tiempo, que considere la didáctica y permita que el docente desarrolle una postura crítica y de reflexión en torno a su práctica.

#### **4.2.1 La formación de profesores en Chile.**

En Chile, Patricia Raquimán (2008, pág. 74), hace una aproximación y reflexión hacia el concepto de formación continua como un proceso de cambio profesional, en el contexto del aprendizaje de adultos, específicamente profesores en ejercicio. Esta propuesta va dirigida a ser una reflexión de la reconstrucción del profesor, como protagonista de la acción educativa.

Los principales análisis de su trabajo, "El profesorado como agente de cambio en espacios de formación continua", dicen relación con los siguientes puntos (Raquimán, 2008, págs. 74-75):

- *La mirada técnica en que se sustentan muchas experiencias de formación, está muy lejos de concebir al profesor como gestor de sus propios cambios y protagonista de sus aprendizajes. Lo más común es entregar contenidos actuales a niveles teóricos, pero alejados de la realidad y los contextos donde se deben aplicar.*
- *Se parte del supuesto que lo enseñado es una verdad inamovible, que todo lo tratado en la experiencia de capacitación le hará sentido y por supuesto le será significativo por el sólo hecho de participar.*
- *Los capacitadores son concebidos como expertos en contenidos, cumpliendo el objetivo de transmitir sus conocimientos, muchas veces réplicas de información contenida en el conocimiento experto sin ningún esfuerzo de transferencia o contextualización.*

Estos tres aspectos son claves de ser modificados de manera de no seguir obstaculizando el camino hacia la participación del profesor como agente de cambio.

Raquimán (2008), citando a Paquay, en su texto "Dar sentido a la formación continua" resume lo que debe tener toda formación continua de calidad:

- *El anclaje de la formación de profesores, debe estar en sus necesidades profesionales, lo que implica que los objetivos de una formación deben dar respuesta a los problemas profesionales y/o que les permitan realizar sus proyectos.*
- *Las estrategias de formación adoptadas para el trabajo con adultos entre otras es considerar las preocupaciones profesionales, a partir de una explicitación de lo vivido y una reflexión sobre sus prácticas.*
- *Una integración de la formación más instituida en el trayecto del desarrollo profesional, es aquella que considera que los profesores en formación tienen una historia y proyectos personales.*
- *Generar un medio ambiente que favorezca la interacción entre los profesores en formación, mejor todavía, crear redes interactivas entre ellos, en el cuadro de proyectos colectivos (Raquimán, 2008, pág. 83).*

Las formaciones que se desarrollan por parte del Ministerio de Educación, a juicio de Carmen Sotomayor y Horacio Walker, en Chile, la problemática se encuentra por una falta de vinculación y articulación de las iniciativas de formación continua que no se centran en la transformación de las prácticas docentes que impacten en los aprendizajes en el aula, llegando a la conclusión de que el desarrollo profesional

docente debe estar dentro de un sistema integrado que parte desde la formación inicial hasta la formación continua a lo largo de su carrera laboral (2009, págs. 60-61).

Estas posturas muestran la urgente necesidad de replantear los programas de formación que se desarrollan en Chile. El generar instancias de mayor participación del docente en la toma de decisiones de las formaciones que recibe, ajustándose al contexto en el cual se desenvuelve, teniendo la oportunidad de hacer explícitas sus ideas, sus creencias sobre su práctica y poder conocer otras experiencias de manera de poner en diálogo la realidad escolar en la que convive.

Siguiendo con las propuestas de formación continua en Chile, Cristian Cox, en el texto “Formación continua de profesores” (2009, págs.15-18) hace cuatro proposiciones sobre formación continua en Chile, estas son:

- *Coherencia: entre la asignación de perfeccionamiento docente, la definición normativa de los tiempos de los profesores (entre lectivos, de formación continua y de clases), el sistema de evaluación docente, y la oferta de oportunidades de desarrollo profesional.*
- *Escalas y capacidades inexistentes: los dos programas ministeriales en curso (LEM y ECBI) tienen una pequeña cobertura, que no llega al 5% del total de los profesores de enseñanza básica. Se hace urgente ampliar la escala como efectividad de este tipo de intervenciones y aumentar las capacidades de las universidades que están notoriamente desconectadas de las necesidades efectivas de la docencia escolar, del nuevo currículum, de los criterios e instrumentos de las evaluaciones nacionales de aprendizaje.*
- *Afinamiento de las estrategias en base a evidencia: Hay una relevante tarea de investigación pendiente que permita distinguir grados de efectividad entre los distintos programas y estrategias. Salvo la evidencia del SIMCE, no hay evaluaciones que permitan aprender y corregir acerca de los factores cruciales de la implementación de los diferentes programas y la general levedad de sus impactos.*
- *De episodios a trayectorias: es necesario visualizar la formación continua en términos de secuencias o trayectorias formativas, no de episodios más o menos dispersos.*

En el capítulo de contextualización, se ahondará en estos aspectos señalados por Cox (2009), y en las problemáticas existentes en la búsqueda de formaciones que sean adecuadas a las necesidades de los docentes.

### 4.3 Los formadores de docentes.

Las tareas que desempeñan los formadores de docente en la intención de provocar cambios en las prácticas pedagógicas de los profesores, suponen una serie de características necesarias de poseer al momento de ocupar este rol.

Existen tipos de profesionalidades entre los formadores. Altet (2007) señala tres tipos de perfiles diferentes:

1. *Rasgo dominante disciplinar, basado en la mejora de la práctica de la materia que hay que enseñar;*
2. *Más centrado en la mejora de las prácticas pedagógicas transversales y que pone el acento en la formación de un nuevo docente, profesional del aprendizaje, en la lógica del alumno y en la adaptación a los intereses del aula;*
3. *Centrado en la mejora de las prácticas docentes globales, disciplinares y transversales y, a la vez, en la evolución del sistema educativo; parte de las necesidades y de los intereses reales del aula, tiene en cuenta al mismo tiempo la lógica de la asignatura, la del alumno y la del centro y reivindica una cultura profesional específica de los formadores de adultos y de los investigadores, así como un mayor reconocimiento de la función específica de los formadores de adultos y de los investigadores, así como un mayor reconocimiento de la función específica del formador del profesorado con perfil poli-identitario (Altet, 2007, pág. 79).*

En estos tres tipos de perfiles se puede apreciar el paso de una formación centrada exclusivamente en la disciplina, a otra en donde se incluyen también las prácticas pedagógicas y las realidades de aula; y más compleja aún en donde se consideran las prácticas docentes de manera global insertas en una realidad específica, con rasgos particulares de cada centro.

Perrenoud (2007), destaca la importancia de que las formaciones y los formadores incluyan como propósito potenciar practicantes reflexivos entregándoles las competencias necesarias para que sea llevado a la práctica (pág. 163). Para formar enseñantes reflexivos, este autor plantea 10 desafíos formulados como contradicciones que no son fáciles de superar, éstas son:

1. *Trabajar sobre el sentido y las finalidades de la escuela sin hacer de ello una misión.*
2. *Trabajar sobre la identidad es encarnar un modelo de excelencia.*
3. *Trabajar sobre las dimensiones no reflexionadas de la acción y sobre las rutinas sin descalificarlas.*
4. *Trabajar sobre la persona y su relación con los demás sin convertirse en terapeuta.*



5. *Trabajar sobre lo silenciado y las contradicciones del oficio y de la escuela sin decepcionar a todo el mundo.*
  6. *Partir de la práctica y de la experiencia sin limitarse a ellas, para comparar, explicar y teorizar.*
  7. *Ayudar a construir competencias e impulsar la movilización de los saberes.*
  8. *Combatir las resistencias al cambio y a la formación sin menospreciarlas.*
  9. *Trabajar sobre las dinámicas colectivas y las instituciones sin olvidar a las personas.*
  10. *Articular enfoques transversales y didácticos y mantener de una mirada sistémica.*
- (2007, pág. 64)

Todas estas competencias suponen que una formación y directamente el formador sea capaz de poder entregar a los profesores (enseñantes) las herramientas para reflexionar en torno al rol que tanto en la escuela como en el aula desempeñan.

Imbernón (2007), señala tres claves o ideas generales sobre qué hacer en la práctica de la formación, que se resumen en:

1. *Mirar atrás y ver qué es lo que ha funcionado y hemos aprendido. No empezar siempre de cero.*
2. *Evitar los procesos inacabados en la formación. Desde la práctica puede asumir o no los procesos de cambio y la formación permite analizar esa práctica.*
3. *Si se realizan cursos de formación, no deberían quedarse únicamente en la teoría explicativa sobre la cuestión o en la superficialidad del estado de la misma, sino realizar demostraciones y simulaciones para después llevarlas a la práctica real, y desarrollar sesiones de devolución y discusión en las que se analice la puesta en práctica en las diversas situaciones problemáticas y puedan observarse las diversas complejidades que han ido apareciendo (pág. 45).*

Aspectos que debieran ser considerados al momento de diseñar un programa de formación dirigida a los profesores.

#### **4.4 La conformación de la identidad profesional de los profesores. El profesional reflexivo.**

Los profesores a lo largo de la trayectoria profesional van conformando una identidad de sí mismos compuesta por las representaciones que van en función de su rol, de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las emociones que genera el trabajo como docente. Galaz (2011) describe esta identidad profesional de los profesores como:

“(…) una construcción que se realiza a lo largo de la vida del profesor, en sucesivas etapas y eventos complejos de clasificar, y que la imagen o concepto que el profesor construye de sí como profesional reúne dimensiones afectivas y cognitivas, personales y sociales en torno a una constante proyección al pasado y al futuro” (Galaz, 2011, pág. 92).

Galaz (2011) se pregunta acerca de la viabilidad y pertinencia de las innovaciones o cambios educativos, que se proyectan a partir de una identidad profesional concebida como una construcción, que se realiza en dimensiones y contenidos únicos y excluyentes (pág. 105), considerando a los grupos como homogéneos.

Es decir, que en muchas formaciones no se considera la diversidad de identidades que conforman el grupo que asiste, además de las diferencias en las creencias, ideas o definiciones y las necesidades reales.

Monereo (2011), recogiendo la definición de Beijaard, Verllop y Vermunt (2000), define la identidad profesional del docente como el *conjunto de representaciones relativas a la docencia que un profesor tiene de sí mismo, y que resultan estables en el tiempo y delimitadas en su contenido.* (pág. 23)

De los trabajos de Darby, (2008), Monereo y Badía, (2011) y Zembylas, (2005), Monereo (2011) presenta tres grandes dimensiones a las que están referidas las autorepresentaciones, que se resumen en el siguiente cuadro:

**Cuadro 4:** Dimensiones de las autorepresentaciones de la identidad profesional del docente (Monereo, 2011)

Representaciones	Responde a la pregunta:	Respuesta centrada en:
<b>1. Sobre el propio rol profesional.</b>	¿Cuáles son mis funciones en calidad de docente?	La respuesta estará influida por diversos factores, destacando la formación recibida y el tipo de experiencias profesionales en las que haya estado involucrado el docente (en especial las más tempranas e iniciáticas), que a su vez dependerán de las distintas culturas de centro que enfatizarán una u otra manera de entender y desempeñar esos roles. Es un enfoque más centrado en el profesor y su asignatura o más orientado al alumno y sus necesidades.
<b>2. Sobre los procesos instruccionales de</b>	¿Qué debo hacer para lograr que los alumnos aprendan	En este apartado se agruparían el conjunto de creencias, concepciones y teorías, tanto de carácter implícito como explícito, que tiene el

<b>enseñanza, aprendizaje y evaluación</b>	y para comprobar que han aprendido?	docente sobre qué, cómo y cuándo debe enseñar y evaluar su materia.
<b>3. Sobre los sentimientos que desencadena el ejercicio docente.</b>	¿Qué sentimientos experimentas siendo docente?	Identifican tres grandes bloques de sentimientos preponderantes, vinculados a la docencia (Badia y Monereo, 2011). Un primer grupo asociado a la motivación (interés, pasión y entusiasmo frente a desinterés y aburrimiento); un segundo grupo definido por las relaciones sociales con el alumnado (empatía y agrado frente a antipatía y desagrado), y un tercer grupo centrado en la competencia docente autopercebida (orgullo y satisfacción frente a sufrimiento y descontento).

**Fuente:** (Monereo & Monte, 2011, págs. 23-24)

Para Imbernón, la identidad docente que debe asumir el profesorado es *de ser sujeto de la formación y no objeto de ella como mero instrumento maleable y manipulable en manos de otros* (2007, pág. 13). Y para ello, la formación permanente debe:

- *Potenciar el intercambio de experiencias entre iguales y con la comunidad puede posibilitar la formación en todos los campos de intervención educativa y aumentar la comunicación entre la realidad social y el profesorado.*
- *Extenderse al terreno de las capacidades, habilidades, emocionales y actitudes, y cuestionarse constantemente los valores y las concepciones de cada profesor y profesora y del equipo colectivamente.*
- *Generar modalidades que ayuden al profesorado a descubrir su teoría, ordenarla, fundamentarla, revisarla y destruirla de nuevo, abandonando el concepto tradicional que establece que la formación permanente del profesorado es la actualización científica, didáctica y psicopedagógica de sujetos ignorantes.*
- *Otorgar importancia al contexto en el que se producen las prácticas educativas, poniendo atención a las situaciones problemáticas.*
- *(Re)conocimiento de la identidad, lo que permite interpretar mejor el trabajo docente e interactuar mejor con los otros y con la situación que se vive día a día en los centros.* (2007, págs. 56-82).

Los anteriores aspectos, apuntan a ubicar al profesor como único generador de su propio cambio en la práctica educativa, ya que éste cuando quiere la modifica y no cuando la formación o el programa lo deciden *sólo cuando el profesorado encuentra solución a su situación problemática se produce un cambio en la práctica educativa* (Imbernón, 2007, pág. 110).

## Principales aportaciones de este capítulo.

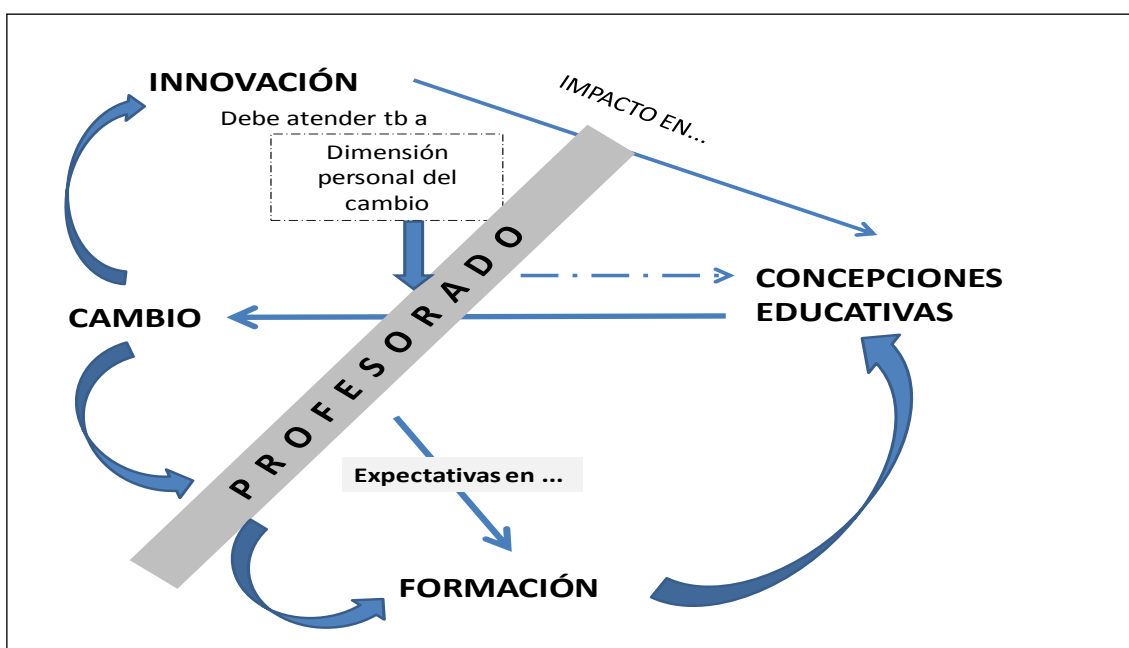
La sociedad de hoy en día, al rápido ritmo que funciona, requiere de una preparación constante que permita estar al tanto de lo que ocurre en materias educativas, tanto a nivel local como global. Se hace necesario que sean las formaciones profesionales las instancias de integración de nuevas competencias y las posibilitadoras de la mejora de las prácticas de aula.

Las formaciones que permiten el trabajo colaborativo, el traspaso de experiencias, el reconocimiento entre pares o de las experiencias vividas permiten, sin duda, una mayor aceptación a la innovación.

Los formadores de profesores deben adquirir competencias que les permitan generar instancias de aprendizajes acordes a la realidad de cada enseñante, que creen instancias contextualizadas y apropiadas a las escuelas considerando el trabajo con los docentes cuyas identidades profesionales son diversas.

A partir de lo señalado en los tres capítulos del marco teórico, se dibujan en la figura 7, un esquema de las relaciones establecidas entre los cambios en las prácticas de aula, las concepciones educativas y expectativas en la formación.

**Figura 7:** Esquema de las relaciones temáticas señaladas en el marco teórico



---

**Capítulo 5:**  
**Aproximación general**



## Capítulo 5:

# APROXIMACIÓN GENERAL

### Introducción al capítulo

A partir de los años noventa (con las políticas implementadas por los gobiernos al retornar la democracia), se comienza un proceso de reforma educativa que tuvo importantes transformaciones dirigidas a la actualización de los modelos educativos llevados a cabo a nivel latinoamericano y mundial.

Muchos de estos cambios intentan reparar y modificar las reformas diseñadas bajo un modelo neoliberal, interpuestas en período de dictadura, que instalaron a actores privados en las políticas públicas.

A continuación se presenta un resumen de las principales transformaciones que se realizaron, y se están realizando, en el intento por conseguir avanzar en el desarrollo de la educación chilena.

Se profundiza en las características y funciones que desempeñan los directores y profesores de las escuelas municipales, en los conceptos curriculares que se desarrollan en el país y las movilizaciones y críticas actuales al sistema al sistema educativo chileno.

### **5.1 Síntesis de las principales reformas y cambios en la educación escolar chilena actual.**

Las reformas curriculares y proyectos de ley en educación pretenden dar, en la actualidad, prioridades a nuevas competencias (dando un giro por disciplinas del currículo de los años noventa) ampliando y complejizando habilidades y contenidos.

Estos cambios están plasmados en el currículo oficialmente prescrito, *“sobre esto giran los programas de estudio, los textos escolares, el SIMCE, y los programas de formación continua de profesores”* (Cox, 2007, pág. 5). Además, se incluyen a las prioridades, la integración de las TICs que aseguren el acceso a este aprendizaje a todos los alumnos, sobretodo de los quintiles más bajos.

Cox (2007) señala según estudios de la OECD (2004), que desde 1990 en Chile, se obtienen importantes logros en cobertura y mejoras sustantivas de las condiciones materiales y temporales de la enseñanza, al mismo tiempo que los objetivos de las políticas de mejoramiento de la calidad de los aprendizajes y la equidad de su distribución social se ven frustrados (Cox, 2007, pág. 3).

Núñez (citado en Contreras y Villalobos, 2010) al igual que lo planteado por Cox (2007), coinciden en que en la segunda mitad del siglo XX en Chile, existió una expansión en la cobertura, una preocupación por modernizar el currículo y una sucesión de políticas y reformas educativas de diferentes características (2010, pág. 404).

Lo que preocupa es que mucho de los intentos en materias de aprendizaje y adquisición de nuevas prácticas pedagógicas no han logrado llegar a instalarse en las escuelas, existiendo una mayor desigualdad en las oportunidades de acceso y calidad de los aprendizajes entregados.

La crisis actual de la educación pública (municipal)<sup>2</sup> es la máxima expresión de las deficiencias en la implementación de políticas que permitan acceso a una educación de calidad y equitativa, García Huidobro (2010) señala tres motivos principales *una disminución progresiva y significativa de la matrícula, por su transformación en una opción elegida (y elegible) solo por los más pobres y por una clara pérdida de prestigio de la educación municipal* (pág. 6).

En treinta años son muchos los avances y cambios que ha experimentado la educación chilena. A continuación, se hace mención de aquellas políticas que marcaron un hito.

**Cuadro 5:** Síntesis de las reformas educacionales más destacadas en Chile desde 1980.

<b>Municipalización de la Educación</b>	En el año 1980 el régimen militar que estaba al mando del país realiza una reforma educativa. Uno de los cambios que ocurren es el traspaso que se hace de las escuelas públicas administradas por el Ministerio de Educación (MINEDUC) a las Municipalidades (ayuntamientos) de cada comuna del país, dejando a cargo de estas últimas la administración de los recursos y quedándose bajo la responsabilidad del ministerio lo relacionado con contenidos curriculares y políticas educacionales. Esta medida se reconoce como la descentralización del sector educación o la transferencia de
---	--

<sup>2</sup> En el apartado 5.5 de este capítulo se profundiza acerca de las movilizaciones estudiantiles y de las principales problemáticas por las que atraviesa la educación chilena.



	establecimientos del control ministerial al municipal (Raczynski & Muñoz, Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica, 2007, pág. 7). Antes de esta medida el sistema educativo dependía exclusivamente del Ministerio de Educación (MINEDUC) en los que debía administrar tanto el financiamiento como los contenidos curriculares.
<b>Promulgación del Estatuto Docente</b>	La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) (Ley nº 18.926), promulgada el día 7 de marzo de 1990, fija los requisitos mínimos que deberán cumplir los niveles de enseñanza básica y enseñanza media, asimismo regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento. Del mismo modo, norma el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel. Las modificaciones al marco curricular no se logra hacer hasta 1996 por falta de consenso entre los políticos que debían votar por aceptar estas modificaciones.
<b>Reforma Educacional: implementación de las JEC</b>	En el año 1996 se comienza la implementación de la Jornada Escolar Completa (JEC), esta medida viene a ser un proyecto con una alta inversión que pretende hacer cambios tanto en las infraestructuras de los establecimientos como en la motivación y prácticas de los profesores de estos centros.
<b>Modificaciones a la LOCE</b>	En el año 2005 se redacta un texto con todos los cambios introducidos en los últimos 16 años.
<b>El Proyecto de Ley General de Educación (LGE)</b>	En Abril del 2007 se deroga la LOCE debido a la debilidad del marco regulativo establecido por esta. Tras diversos intentos de establecer un documento, el proyecto definitivo el 12 de septiembre del 2009 se promulga como Ley General de Educación (LGE)

**Fuente:** Elaboración propia.

Respecto de la municipalización de la educación, hay que agregar que esta división traería y traerá repercusiones en cuanto a la gestión que logre hacer cada municipio con los recursos correspondientes y a la coordinación que se establezca con el ministerio para lograr tener un entendimiento según las necesidades de cada contexto. Existen representaciones del Ministerio de Educación en cada una de las regiones y en las provincias del país, encargadas de ejecutar las políticas regionales, orientar, asesorar y supervisar el cumplimiento de las normativas técnicas, esta presencia vendría siendo el nexo con el gobierno central.

Con la Ley General de Educación (en adelante LGE) se han generado importantes modificaciones y creaciones de instituciones que pretenden velar por un correcto actuar de las escuelas y por equiparar las desigualdades, que hoy en día, existen en el país en materias educativas. Los elementos más destacables y novedosos de esta reforma son:

- a) *Se establece el principio de no selección de alumnos durante la educación básica por parte de los establecimientos subvencionados; con esto se busca que todos los niños tengan igual oportunidad de ingreso a los establecimientos de calidad y que éstos no basen su desempeño en la selección de los alumnos más capaces;*

- b) *Se crea un Consejo Nacional de Educación que sea representativo de la opinión de la sociedad en temas educacionales;*
- c) *Los sostenedores de establecimientos educacionales deberán ser todos entidades sin fines de lucro. La transición de aquellos que en la actualidad no cumplen con esta exigencia deberá darse en un período máximo de cuatro años;*
- d) *Se establecen nuevas exigencias a los sostenedores, como un giro único educacional y la demostración del uso de los recursos públicos recibidos. (Román, 2007, pág. 75)*

Estos elementos intentan dar solución a las deficiencias detectadas y además, demandadas por la comunidad. Se plantean como principios la:

*“(...) universalidad, educación permanente, calidad de la educación, equidad, autonomía, diversidad, responsabilidad, participación, flexibilidad, transparencia, integración, sustentabilidad e interculturalidad, en función de los derechos garantizados en la Constitución y tratados internacionales, como a la vez por el derecho a la educación y la libertad de enseñanza” (Contreras-Sanzana & Villalobos-Clavería, 2010, pág. 404).*

La ley, entre otro temas, no hace un pronunciamiento acerca de las condiciones laborales de los docentes, de la formación inicial, ni del fin del lucro en educación, además de estas omisiones, la mayor crítica que se le hace a esta ley, como señalan Contreras y Villalobos (2010), es respecto al ingreso de profesionales no docentes al ejercicio de la docencia:

*“permite que profesionales o licenciados de carreras de al menos ocho semestres, pueden dictar clases en un área afín a su especialidad en el nivel de educación media, es decir, se posibilita que profesionales no docentes ejerzan docencia, lo que desvaloriza a los profesionales de la educación y va en contra de la idea de que exista una prueba especial para habilitar a los docentes” (pág. 404).*

De estos intentos, muchos al día de hoy, aún solo son vistos en el papel y no se han concretado dado las infinitas trabas por terminar con “el fructífero negocio” que significan tener escuelas particulares subvencionadas en Chile, en vez de crear alternativas dirigidas a fortalecer y recuperar la profesión docente.

## **5.2 Las escuelas municipales: principales funciones de Directores y Profesores.**

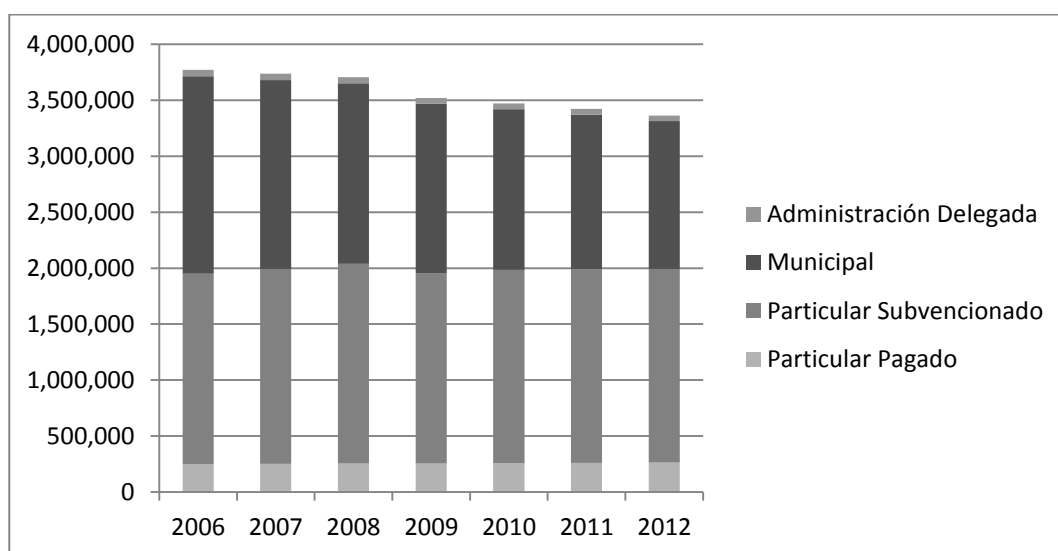
Como se viene señalando en el punto anterior, la municipalización supuso un cambio en la administración de las escuelas que trajo como consecuencia una baja en la credibilidad de las escuelas públicas.

Las escuelas subvencionadas atraen a un número importante de alumnos, cuyas familias están dispuestas a pagar una matrícula anual con tal de que sus hijos reciban una educación supuestamente mejor que la que se imparte en las escuelas municipales.

El año 2008, los establecimientos municipales son 6.098, los particulares subvencionados 4.700 y particulares pagados 763, que como se representa en el siguiente gráfico corresponden a un 48%, 45% y 7% de la matrícula escolar, respectivamente.

Los datos para 2009 indican que del total de alumnos, un 42,1 por ciento asiste a establecimientos municipales, un 49,7 por ciento a establecimientos particulares subvencionados, un 6,7 por ciento a establecimientos particulares pagados y un 1,5 por ciento a corporaciones de administración delegada. Estas cifras refuerzan la tendencia de años anteriores respecto a una disminución en la participación de la educación municipal (Ministerio de Educación, Gobierno de Chile, 2010).

**Gráfico 1:** Distribución según tipo de establecimiento sistema educacional chileno



**Fuente:** Información obtenida del sitio web del Ministerio de Educación (2013)

Como se aprecia en el gráfico 1, en los últimos años, el número de matrículas en las escuelas públicas municipales tiende a la baja existiendo un aumento de matrículas en el sector particular subvencionado.

En cuanto a la administración de la educación municipal, esta es de dos tipos, una directa, dependiente de la Municipalidad por medio de la Dirección de Educación Municipal (DEM) o Departamento Administrativo de Educación Municipal (DAEM) y el otro tipo de administración, es las que gestionan las Corporaciones Municipales que además, administran otros servicios públicos, entre ambos tipos solo existe una diferencia de marco legislativo.

La municipalidad se encarga de administrar los recursos, la gestión financiera y la mantención estructural de las escuelas. Además, algunos entregan apoyos técnico-pedagógicos y evaluaciones de rendimiento escolar.

Cada año los municipios deben entregar una cuenta anual materializada en un instrumento denominado Plan Anual de Educación Municipal (PADEM), en el cual se incluyen antecedentes sobre la educación comunal, estimación de la matrícula, la dotación de personal y los proyectos de inversión a nivel de establecimiento y el DAEM o corporación educacional (Raczinski, 2010, pág. 143).

Este documento que debe ser redactado por los directivos y los profesores de los establecimientos, como señala Raczinski (2010), muchas veces se trata de consultas informales o superficiales, por tanto, es un documento que no tiene mayor incidencia en la gestión educacional de la comuna de cada municipio.

En lo que se refiere a la labor de los jefes de educación de cada municipio, en el estudio realizado por Raczinski (2010)<sup>3</sup> se les consulta por las prioridades en su gestión, las respuestas se concentran en cuatro puntos principalmente:

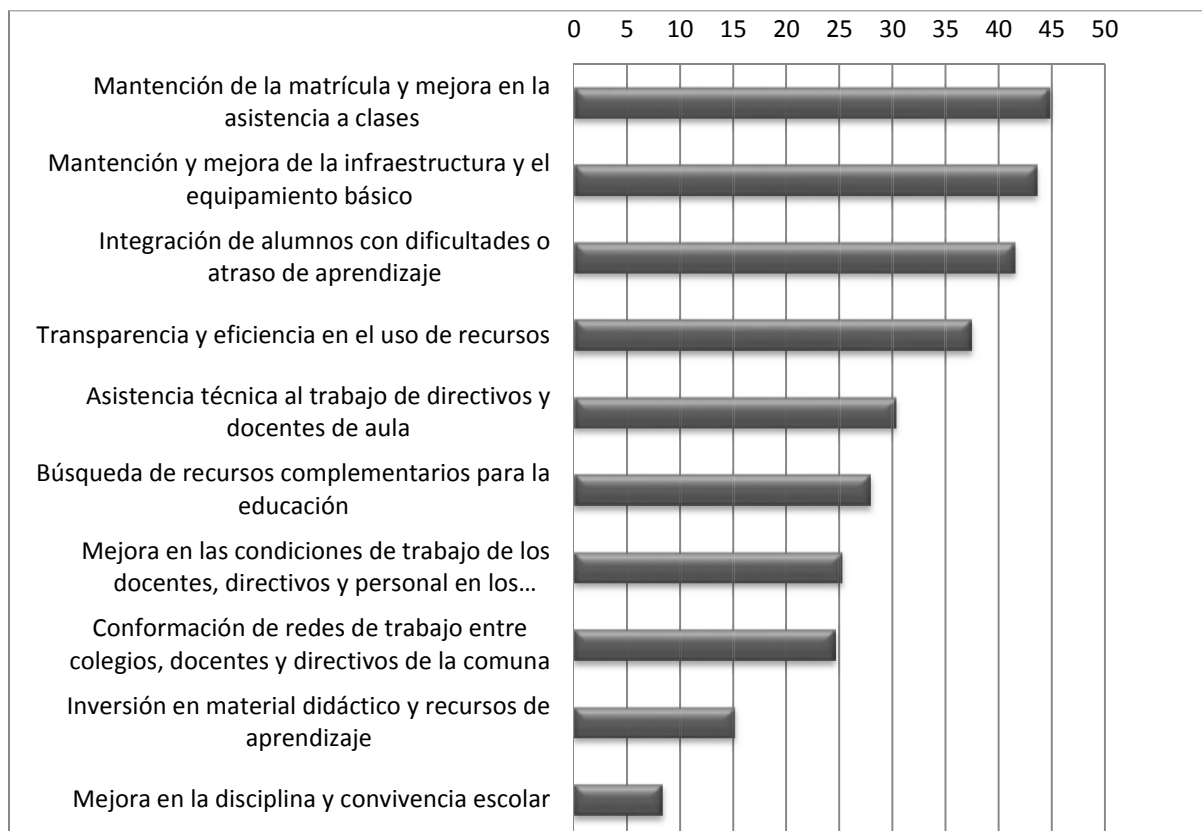
- *la mantención de la matrícula y asistencia a clases de los estudiantes;*
- *la mantención y mejora de la infraestructura y el equipamiento básico en los establecimientos;*
- *la integración de alumnos con dificultades o atrasos de aprendizaje y,*
- *la transparencia y eficiencia en el uso de recursos destinados a educación.* (pág. 139).

En el gráfico 2, en la página siguiente, se representan todas las opciones consultadas.

---

<sup>3</sup> En este estudio, Dagmar Racinski, presenta una investigación acerca de la organización y gestión municipal de la educación centrandó la atención en los responsables de ella y en sus prácticas, señalando la importancia que tienen los niveles locales (municipios) para mejorar la calidad de la educación del país.

**Gráfico 2:** Áreas prioritarias de la municipalidad al gestionar la educación (porcentaje que marca la alternativas entre las tres más importantes)



**Fuente:** Encuesta a Jefes de DAEM o de Corporación (Raczynski & Salinas (2009) (citado en Raczynski, 2010, pág. 139).

En este estudio es importante destacar los últimos lugares del gráfico, como son la conformación de redes de trabajo entre colegios, docentes y directivos de la comuna; inversión en material didáctico y recursos de aprendizaje; mejora en la disciplina y convivencia escolar, en cuanto no ocupan una prioridad en la gestión de las municipalidades.

### 5.2.1 Responsabilidades de los directores de las escuelas municipales.

Las tareas que se les asignan a los directores de las escuelas están fijadas según normativa y estas también han sufrido cambios en los últimos años con el fin de generar mayores responsabilidades en la dirección de los establecimientos.

A la elección que se hiciera en las escuelas municipales de directores que apoyaran o simpatizaran con el gobierno militar, al fin del período de dictadura para asegurarles el cargo, se les asignó este de por vida, lo que dificultaba la posibilidad de generar cambios por parte de los gobiernos de la concertación. Si bien se ha logrado hacer

modificaciones en este aspecto, como señala Cox, “no ha sido nunca de manera efectiva” (2007, pág. 18) y son necesarias distintas leyes dirigidas a anular la obligatoriedad de mantener en el cargo a directores que, no tenían conocimientos o competencias profesionales en el área de la educación.

Hoy en día, ser director de escuela supone una constante preocupación por mantener y alcanzar buenos resultados en las pruebas nacionales, *los resultados comprometidos son prioritarios para la operación y proyección del establecimiento en un contexto de fuerte competencia y rendición de cuentas*, como señala Bellei (2005, citado en Weinsten, Muñoz y Marfán, 2012), siendo el número de alumnos matriculados y los resultados obtenidos en la prueba SIMCE las principales variables que *“mueven” el accionar de las escuelas y sus directivos en Chile* (Wenstein, Muñoz, & Marfán, 2012, pág. 221).

Con la aprobación de la ley de Jornada Escolar Completa (JEC) en el 2004, se reformulan las funciones de los directores, se señala que deberán dirigir y liderar el proyecto educativo institucional, además, tendrán a su cargo la gestión administrativa y financiera del establecimiento.

Del documento, “Mineduc fortalece rol de los directores” (Educar Chile, 2005), que se presenta en el portal de educación, se pueden extraer los siguientes aspectos que rigen en el nuevo rol de los directores:

- *En el ámbito pedagógico tendrán a su cargo la formulación, seguimiento y evaluación de las metas y objetivos del establecimiento, los planes y programas de estudio y las estrategias para su implementación. Además deberán organizar, orientar y observar en el aula las instancias de trabajo técnico pedagógico y el desarrollo profesional de los docentes del establecimiento; y tomar las medidas para que los padres o apoderados reciban regularmente información sobre el funcionamiento del establecimiento y el progreso de sus hijos.*
- *Los directores serán seleccionados por concurso público (para postular deberán tener experiencia docente de a lo menos 3 años, estar debidamente acreditados para ejercer como director y presentar una propuesta de trabajo), durarán 5 años en el cargo y serán evaluados cada año por el cumplimiento de los objetivos y metas educacionales y administrativas institucionales. Este aspecto dará mayor transparencia al sistema y permitirá que docentes en ejercicio puedan postularse al cargo.*
- *Los estándares que plantea el "Marco para la buena dirección", no sólo buscan evaluar el desempeño de los docentes en funciones directivas y técnicos pedagógicos, de acuerdo a los criterios establecidos dentro del programa, sino también persigue delimitar los ámbitos de competencia en que dichos profesionales deben ser formados.*

Estas nuevas condiciones vienen a intentar revertir, lo que señalaba Cox (2007), del inmovilismo o falta de rotación en el cargo que causó el nombramiento de directores de escuelas públicas sin mediar un concurso o velar por las reales capacidades de quienes ocupaban los cargos.

Además, los directores de escuela de Chile, en una proporción mayoritaria e importante, han accedido a instancias de formación específicas para su función. La oferta formativa ha sido creciente y abundante (Muñoz & Marfán, 2011, pág. 65).

### **5.2.2 Características laborales del profesor municipal en Chile.**

En los distintos artículos del estatuto docente, en donde se norman aspectos generales, profesionales, propios del trabajo en el sector municipal y otros aspectos relacionados con la educación pública, se puede encontrar aspectos relacionados con la función y el rol del docente dentro de la escuela que muestran las visiones actuales de la educación que se quiere en Chile.

La Ley General de enseñanza (LGE) señala como derecho y deberes en el artículo 9º (punto c) publicado el 9 abril de 2007,

*“Los profesionales de la educación tienen **derecho** a trabajar en un ambiente armónico y de sana convivencia, tolerancia y respeto mutuo y a que se respete su integridad física y moral, no pudiendo ser objeto de tratos vejatorios o degradantes por parte de los alumnos. Además tienen derecho a proponer las iniciativas que estimaren útiles para el progreso del establecimiento; y a recibir colaboración por parte de toda la Comunidad Educativa en su tarea.*

*Por su parte, son **deberes** de los profesionales de la educación escuchar a sus alumnos; ejercer la función docente en forma idónea y responsable; actualizar sus conocimientos y evaluarse periódicamente; investigar, exponer y enseñar los contenidos curriculares correspondientes a cada nivel de enseñanza, en el marco de los planes y programas de estudio; respetar las normas de convivencia del establecimiento en que se desempeñan, los derechos de los alumnos y tener un trato respetuoso con los alumnos y demás miembros de la comunidad educativa”.*

En estos derechos y deberes se pueden destacar los siguientes puntos:

- ✓ La protección del docente y del alumno para convivir en un entorno adecuado de respeto mutuo.

- ✓ Derecho de los profesionales de la educación a proponer iniciativas en sus establecimientos a la vez del apoyo en el ejercicio de su labor.
- ✓ El deber de los profesionales a formarse y evaluarse.

Siguiendo con este último punto, del desarrollo y de la evaluación docente, uno de los instrumentos que marca el desempeño profesional de los profesores es el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2009).

Es un material desarrollado por equipos técnicos del Ministerio de Educación, que pretende ser una orientación al docente en el desempeño profesional, busca poner en manifiesto las responsabilidades del profesor en el desarrollo de su trabajo diario, no sólo en el aula sino también con la escuela y la comunidad, además de dar orientaciones o pautas que guían a una práctica exitosa.

Los cuatro dominios involucran preparación de la enseñanza; creación de un ambiente propicio para el aprendizaje; enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes; y, responsabilidades docentes.

De este último dominio (responsabilidades docentes) el marco señala cinco criterios:

- El profesor reflexiona sistemáticamente sobre su práctica.
- Construye relaciones profesionales y de equipo con sus colegas.
- Asume responsabilidades en la orientación de sus alumnos.
- Propicia relaciones de colaboración y respeto con los padres y apoderados.
- Maneja información actualizada sobre su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes.

Estos cinco puntos reflejan la necesidad de que los docentes sean actores reflexivos de su práctica con una interacción con sus colegas, con los cuales conforma un espacio de trabajo y relaciones laborales, se responsabiliza por la educación que entrega a sus alumnos y potencia relaciones con los padres y apoderados y debe ser un profesional actualizado sobre los aspectos que influyen en su profesión.

Estas orientaciones actualmente son utilizadas para evaluar al docente en su práctica, a través del portafolio docente cuando se realiza la Evaluación Docente<sup>4</sup> (ley aprobada en el año 2004).

---

<sup>4</sup> La Evaluación Docente, a partir de los dominios y criterios establecidos en el Marco de la buena enseñanza, mide la calidad de la enseñanza que imparte el docente en su práctica,



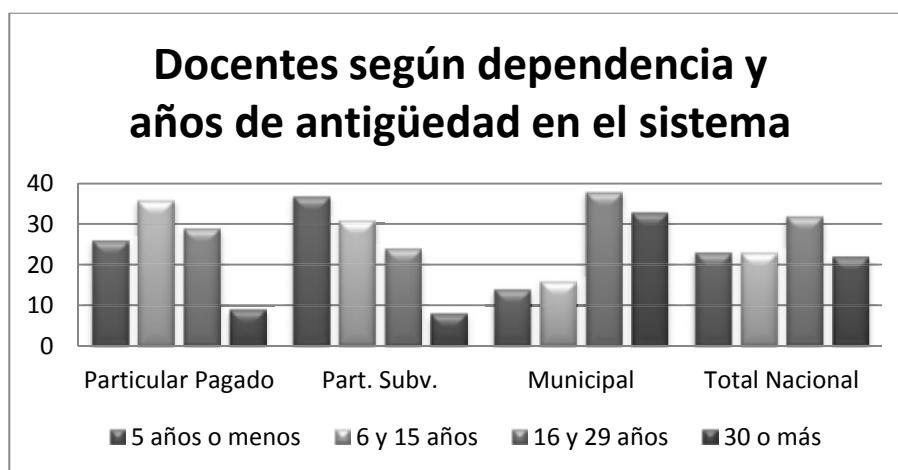
Este instrumento lo que busca es representar las responsabilidades de un profesor en el desarrollo de su trabajo diario, no solo en el trabajo de aula sino que en su relación con la escuela y con la comunidad, pauta que guían a una práctica exitosa (Yulan, Correa, Zapata, & Carrasco, 2011, pág. 93)

Hace ya unos años, que se somete a los docentes a evaluaciones nacionales. Dejando a la luz pública las deficiencias que presentan los profesores en el desempeño profesional.

Los estudios destacan una deficiencia en la elaboración y decisión de políticas, si bien existen programas estatales de apoyo para la transformación de la formación inicial, se ha visto interrumpida y la formación continua alcanza a una reducida parte del profesorado. Los programas para la implementación inicial del nuevo currículo, a juicio de los estudios estos son insuficientes.

Un aspecto importante de mencionar, es que según la antigüedad en la experiencia laboral del profesorado, más de la mitad que enseñan en educación básica, lo hacen de los 16 años o más. Más del 70% supera los 16 años o más de servicio en el sistema.

**Gráfico 3:** Docentes según dependencia y años de antigüedad en el sistema



**Fuente:** Memoria 2004-2005 Políticas del Período. Nivel de Educación Básica, División de Educación General, Ministerio de Educación, Chile. Diciembre 2005, (POLITEIA, 2008, pág. 10).

considera además, el contexto y las condiciones de trabajo. Los resultados tienen consecuencias administrativas (incentivos económicos o abandono de la dotación docente) y formativas (Estudio MIDE UC pág. 20).

El informe ejecutivo, realizado en el 2008 por POLITEIA, destaca como punto importante la edad de los docentes para evaluar la gestión educativa.

Según los datos obtenidos por ellos, señalan que los profesores de mayor edad demuestran un desempeño más bajo que los de edad media, esto según los antecedentes de los programas de evaluación docente. Un segundo punto, es que la estructura salarial contempla que los salarios en el sector municipal se incrementan con la experiencia y el perfeccionamiento de los docentes, esto deriva en que cuerpos docentes más envejecidos implican mayores costos salariales relativos. La edad promedio de los docentes, el año 2005, era de 47 años en la educación básica y de 42 años en educación media. A nivel de dependencia, los docentes del sector municipal son en promedio 6 años mayores que los docentes de educación particular subvencionada y privada (POLITEIA, 2008, pág. 10).

### **5.3 Formación inicial y continua de los profesores.**

En cuanto a la formación inicial y continua de los profesores, los estudios destacan una deficiencia en la elaboración y decisión de políticas, que si bien existen programas estatales de apoyo para la transformación de la formación inicial, estas se han visto interrumpidas, y la formación continua alcanza a una reducida parte del profesorado.

Además, si bien existen programas de formación para la implementación inicial del nuevo currículo, a juicio de los estudios estos son insuficientes.

Corresponde señalar que en Chile, el sector más cuestionado es aquel que ejerce en los primeros años de la enseñanza, es decir, la educación básica (primaria), que en la actualidad, es de ocho años. Esta es impartida por profesores de formación generalista para las diez asignaturas del currículo, lo que a juicio de especialistas, en temas de educación, esto no permite la profundización de los conocimientos requerida para enfrentar el currículo de los primeros años de la Educación Media<sup>5</sup> (Consejo Educación, 2006).

---

<sup>5</sup> La educación básica corresponde de los 6 a los 13 años y la educación media de los 14 a los 17 años promedio.

Para mejorar los resultados de la labor docente, se proponen por parte del Ministerio de Educación, programas de formación a docentes en ejercicio, algunos ejemplos de las que fueron realizados el año 2009 son:

- ✓ Programa formación de Docentes de para la Educación Media Técnico Profesional 2009.
- ✓ Programa de Talleres Comunales de Perfeccionamiento Docente con presencia de Universidades.
- ✓ Formación Continua en la Escuela.
- ✓ Programa de Liderazgo Educativo.
- ✓ Apropiación curricular con Apoyo de Universidades 2010.
- ✓ Postítulos de Mención (Primer ciclo Básico).
- ✓ Postítulos de Mención (Segundo ciclo Básico).
- ✓ CPEIP Virtual.
- ✓ Programa de aseguramiento de los aprendizajes básicos.

Carlos Beca (2010), Director del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP), en el “Seminario OCDE-Harvard para líderes en reformas educativas: módulo de profesionalización docente”, presenta las estrategias centrales de la política pública de la formación continua y los desafíos que se plantean a futuro, estas son:

a) Estrategias centrales de la política pública de formación continua:

- *Actualización de docentes en ejercicio.*
- *Especialización en áreas disciplinarias o ciclos educativos.*
- *Aprendizaje profesional entre pares* (Beca, 2010, pág. 5)

b) Desafíos:

- *Del desarrollo profesional centrado en el profesor al desarrollo profesional centrado en el alumno que aprende.*
- *Del desarrollo profesional individual al desarrollo profesional desde la escuela.*
- *Diseñar trayectorias de formación permanente.*
- *Vincular las políticas de desarrollo profesional con la Carrera Docente* (Beca, 2010, pág. 16).

Tanto las estrategias como los desafíos significan una transformación, que hoy en día, se están llevando en las formaciones y las instancias de desarrollo profesional, como señala Beca (2010), a futuro se pueda tender hacia un trabajo colaborativo desde la escuela y ofrecer claridad hacia las políticas y decisiones en torno a la carrera docente.

La investigadora Beatriz Ávalos, es crítica en cuanto a lo que existe hoy en fortalecimiento de la formación inicial docente y el rol que debe jugar el Estado en esto, reconoce que en Chile *“falta una entidad de apoyo y desarrollo referido a las pedagogías que esté en alguna institución estatal o semiestatal, como, por ejemplo, lo tiene el Instituto Federal de Formación Docente de Argentina, el cual entrega apoyo directo a la formación docente inicial impartida por los Institutos Superiores de Formación Docente y apoyo indirecto a las Facultades de Educación universitarias (Docencia, 2011, pág. 72).*

#### 5.4 Los conceptos curriculares para la educación chilena

Las distintas concepciones curriculares que conforman la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, marcan el camino que guiará el trabajo de cada docente en su trabajo de aula.

Es el profesor quien, en última instancia, desarrollará en el aula los aprendizajes que ha diseñado y planificado para su grupo de estudiantes de acuerdo a diversos factores intervinientes de tipo socioculturales.

En el sitio oficial en internet del Ministerio de Educación (a junio del 2009) conceptualiza de la siguiente manera los conceptos que se están trabajando en esta investigación:

- *El **currículum nacional** define lo que todos los estudiantes deben aprender a través de su **experiencia escolar**.*

**Cuadro 6:** Principales componentes del currículo nacional chileno.

Instrumentos curriculares	Se definen como:
<b>Marcos Curriculares</b>	Documentos nacionales que definen los conocimientos, habilidades y actitudes que todos los estudiantes deben aprender en los distintos niveles y tipos de enseñanza del sistema escolar. Además, definen las áreas de estudio obligatorias y las reglas para distribuir el tiempo escolar.
<b>Programas de Estudios</b>	Propuesta didáctica y secuencia pedagógica, que incluyen metodologías y actividades específicas para abordar los Contenidos Mínimos Obligatorios que conducen al logro de los Objetivos Fundamentales.
<b>Planes de Estudio</b>	Documentos de carácter normativo que regulan la carga horaria semanal, para cada grado escolar, y

	son obligatorios para los establecimientos escolares que aplican los Programas de Estudio del Ministerio de Educación.
<b>Mapas de Progreso</b>	Son descripciones del recorrido habitual que sigue la progresión del aprendizaje en los distintos niveles del sistema educacional
<b>SIMCE con niveles de logros</b>	Son los niveles de aprendizaje logrados por los estudiantes en la prueba SIMCE, se mide en relación al mismo instrumento, este tiene coherencia con el Marco curricular y Mapas de Progreso.
<b>Ajustes al currículo vigente</b>	Son adecuaciones curriculares que van desde el 1er año de Enseñanza Básica al último de escolarización que es 4to año de Educación Media. También incluye una adecuación de los perfiles de egreso de 21 especialidades de Enseñanza Técnico Profesional. Estos cambios entraban en rigor el año 2009, y considera la elaboración de Mapas de Progreso para todos los niveles de educación escolar, ajuste al marco curricular, elaboración de programas de estudio para los niveles de transición de educación parvularia, revisión y ajustes de los Planes de Estudio y de los Programas de Estudio, elaboración de definiciones curriculares para poblaciones específicas, elaboración de orientaciones para fortalecer la evaluación de aula.

**Fuente:** MINEDUC Chile (2010)

Todos estos puntos corresponden a los principales aspectos curriculares que han sido reformados y/o creados en los últimos 20 años de la educación chilena y suponen una ayuda para la implementación curricular que hace el docente en el aula.

Aspectos que tanto la escuela como todos los profesionales de la educación deberían conocer al momento de realizar las tareas educativas que la labor educativa requiere.

El gremio de profesores de Chile, que agrupa a un gran número de los docentes de las escuelas municipales, hace mención en el Primer Congreso Pedagógico curricular en el año 2005, al currículo:

*“(...) el currículum refiere a un campo socialmente construido, de acuerdo a decisiones políticas, económicas y culturales definidas dentro de una sociedad organizada para cumplir con el papel interventor de la Escuela en la formación de las personas para incorporarlas al desempeño de los distintos papeles sociales –ciudadanos, laborales, familiares, etc.”(A.G., 2006, pág. 18).*

No obstante, a lo señalado por el gremio de profesores, cabe señalar que el currículo nacional ha hecho o intenta hacer sus adaptaciones, a un enfoque constructivista, creando herramientas y recursos que permitan al docente a desarrollar este tipo de enseñanza, esfuerzos que como se han señalado no logran integrarse en la práctica.

La discusión en torno al currículo, existe a nivel nacional y es una preocupación de los profesores en fijar o determinar conceptos que señalen su visión respecto a este, sobretodo, son instancias para mostrar una postura crítica que va en torno a los instrumentos de evaluación que se aplican en el país y que determina, a juicio de los profesores, la manera de ejercer la pedagogía.

Al año 2011, el colegio de profesores llamaba a discutir la falta de claridad en torno a la ejecución de los ajustes curriculares:

*“la aplicación del ajuste curricular está muy poco claro y los colegios están funcionando de distintas formas (quizás esa sea la intención primera de la autoridad, para luego señalar la obligación de unificarlos desde su paradigma Técnico). Por ello encontramos que unos Establecimientos trabajan con los planes y programas anteriores a estos cambios y otros están funcionando con un marco curricular ajustado a planes y programas de acuerdo a los actuales cambios (Colegio de profesores de Chile A.G. Directorio nacional, departamento educación y perfeccionamiento, 2011).*

Lo preocupante es el atraso que provoca en los establecimientos municipales la falta de aplicación de los ajustes, generando un desequilibrio aún más grande en la brecha entre escuelas particulares y públicas en lo referente a los aprendizajes de los alumnos.

## **5.5 Movilizaciones y críticas al sistema educativo chileno**

En mayo y junio del 2006, los estudiantes de secundaria paralizaron las escuelas en una huelga nacional y salieron a la calle a protestar para llamar la atención de las autoridades ante la preocupación que tienen sobre la educación que están recibiendo y, además, señalando que las promesas de mejora en la calidad y equidad no se han cumplido.

Como consecuencia de estas movilizaciones, el año 2006 se crea un consejo con diversos expertos de educación. Este denominado Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la educación llega a un consenso que es clave para entender los problemas existentes en la educación chilena actual esto es la *“falta de coherencia entre el currículum, la organización del sistema escolar y la formación de profesores”* (2006, pág. 151).

Se cuestiona que si se ha invertido recursos en realizar diversos programas para el mejoramiento de la práctica docente, por qué aún persisten incoherencias entre el currículo, la organización del sistema escolar y la formación de profesores.

En el año 2009, se han repetido sucesos similares a los del 2006 y esta vez además de los estudiantes de las escuelas públicas, son los profesores los que se han movilizado, intentando lograr diversas exigencias que creen necesarias para seguir en su labor docente, entre estas se encuentran, protesta por los despidos masivos debido a los efectos de la crisis económica, la no cancelación del bono Subvención Adicional Especial (SAE), su rechazo a la Ley General de Educación (LGE) y la deuda histórica con el sector.

Diversos informes señalan las dificultades por las que atraviesa la educación chilena, que para algunos está acompañada por la indiferencia política tanto local como global, así lo señalan los informes de seguimiento de “Educación Para Todos”:

*“(...) avizoran la terrible crisis en la cual está inmersa la educación, caracterizada por la indiferencia, las políticas nacionales de educación poco enérgicas y el escaso interés de las agencias de cooperación y de la comunidad internacional en el momento de transformar sus promesas en actos” (Muñoz, 2011, pág. 4).*

El observatorio chileno de políticas educativas señala que la Ley General de Educación presenta elementos estructurales que no consideran a la educación como un derecho y son causales de la emergencia que vive el país actualmente. Se ha dicho, por ejemplo (Muñoz, 2011, pág. 63):

- *La ley no soluciona las asimetrías o disparidades sociales que han sido documentadas en materia de oportunidades educativas.*
- *El derecho a la educación no tiene garantías que tienen otros derechos, como el derecho de propiedad, de libertad de enseñanza, y de libre empresa.*
- *Es más importante el derecho del sostenedor educativo sobre su negocio, que la participación de los actores educativos en su educación.*
- *La ley no modifica el rol del Estado, limitado a los “subsidiario”.*
- *La ley no introduce cambios en el sistema de financiamiento de la educación. Este sistema se basa en la entrega directa de dinero a los sostenedores educacionales y es perjudicial, en tanto induce a la competencia entre las escuelas para captar alumnos y alumnas y así cubrir sus gastos mes a mes.*

Estos elementos generaron el rechazo de los estudiantes a la ley, así como al sistema educativo en su conjunto, debido a que favorece a una desmedida participación del

sector privado en la gestión educativa. La falta de gratuidad de la educación en Chile, es una cuestión evidentemente central.

Por lo demás, este estudio mencionado, ha mostrado enorme dispersión del marco normativo que rige la educación en este país, lo cual complica su comprensión y ralentiza su cumplimiento.

En el año 2011 las movilizaciones alcanzan una significación mayor, las más masivas que se hayan vivido en los últimos 20 años en el país. Como señala Oyarzún, las razones de la rebelión son el *endeudamiento, hastío, acompañadas de exigencias de calidad, equidad, gratuidad y participación* (2012, pág. 227).

En las movilizaciones estudiantiles, las demandas se presentan de forma colectiva, sin la intervención de instituciones, y con una fuerte desconfianza hacia los partidos políticos de todos los sectores. Esto ha provocado un apoyo de la ciudadanía inmensa, que ha visto que los derechos en la obtención de una educación de calidad no se están cumpliendo.

### **Principales aportaciones del capítulo**

Las reformas curriculares y educativas que se han desarrollado en el país, durante los últimos treinta años, han supuesto aceleradas transformaciones que chocan con los tiempos que tardan los actores educativos en asumirlos. Si bien se obtienen avances en los aspectos materiales y de cobertura de la enseñanza, se estancan los procesos de mejora de la calidad de los aprendizajes y la equidad social.

Los deberes de los directivos y profesores se actualizan a los nuevos requerimientos, lo que conlleva a una sobrecarga de las responsabilidades y a la necesidad de adaptación a los nuevos paradigmas y modelos educativos que se quieren implementar.

Según los estudios, las formaciones tanto inicial como continua, no están logrando mejoras en el desempeño docente, lo que ha generado que se detecten graves falencias en la entrega de aprendizajes de calidad, afectando esto, a los alumnos de los quintiles más bajos del país.



La fuerte competencia que supone la educación particular-subsidiada ha mermado las posibilidades de la escuela pública en ser la máxima encargada en educar a los niños y jóvenes del país. Problemática que ha sido fuertemente cuestionada por los movimientos estudiantiles que se están llevando a cabo actualmente.



---

**Capítulo 6:**  
**Contexto de actuación**



## **Capítulo 6:**

# **CONTEXTO DE ACTUACIÓN**

### **Introducción al capítulo**

El presente capítulo introduce al contexto de actuación donde se realiza la investigación y las tareas de trabajo de campo desarrolladas.

Primero, se hace una presentación de la comuna de Coyhaique y sus principales características, geográficas y demográficas, profundizando también en los aspectos socioculturales y educativos.

Se describen las acciones que han movilizado a la región en el llamado “Movimiento Social por la región de Aysén” que reflejan las problemáticas sociales, económicas y educativas que preocupan a la comunidad.

Como segundo apartado del capítulo se detallan las principales actuaciones del Proyecto AECID-Coyhaique que permiten comprender aspectos de los grupos por los que se interesa la investigación desarrollada en esa comuna.

### **6.1 La comuna de Coyhaique, Chile.**

Desde el año 1940 el Estado chileno ha sido determinante en la evolución y desarrollo de la región de Aysén. A partir de esos años se trabajó activamente en la entrega de títulos y la construcción de vías de penetración desde Puerto Aysén, incentivando así el poblamiento.

En la década de 1970, coincidiendo con la crisis de la ganadería, la actividad económica pasa a depender de la inversión pública, comenzando con esto a ser las áreas urbanas el centro y motor de la actividad regional.

En los años ochenta se completó la construcción del tramo norte de la Carretera Austral, con importantes efectos sobre toda esa área, lo que originó un renovado interés por desarrollar actividades turísticas, así como una fuerte preocupación por el cuidado del medio ambiente (Coyhaique, 2009).

Hoy en día, el contexto de Coyhaique (capital regional), es claramente de aislamiento y de una zona con bajo nivel de desarrollo socio-cultural. Así, la distancia desde Coyhaique a Santiago (capital de Chile) es de 1.649 kilómetros y los medios más usados de transporte son por mar, aire, los pasos fronterizos, por ferry desde la ciudad de Puerto Montt (tiempo estimado de 8 horas de viaje) y por la Carretera Austral.

Las entradas a las áreas de la ciudad y rural se vuelven difícil en invierno, por el cierre de las avenidas del río y la carretera, por nieve o mal tiempo.

**Figura 8:** Mapa ubicación de la comuna de Coyhaique, Chile.



**Fuente:** sitio web Gobernación Capitán Prat (2012)

Según datos preliminares del Censo de Chile en el 2012<sup>6</sup>, la región de Aysén tiene un total de 98.413 habitantes, teniendo la comuna de Coyhaique una población total de 57.830 de las cuales se concentra más del 85% en las zonas urbanas.

<sup>6</sup> Datos extraídos del periódico El Divisadero de la Región de Aysén. Los datos oficiales, a la fecha de la impresión de este trabajo, no han sido publicados por encontrarse en curso una auditoría interna al proyecto CENSO 2012 por parte del Instituto Nacional de Estadísticas (INE).

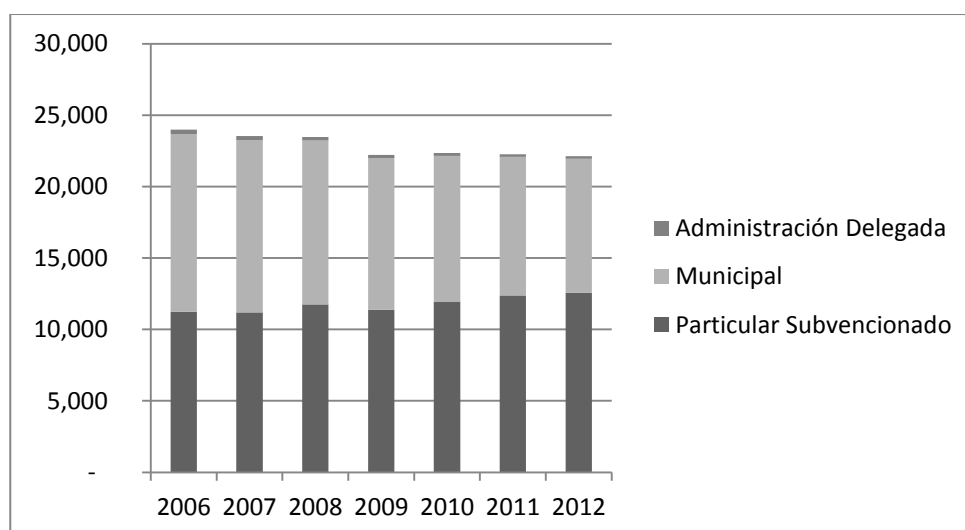
La población presenta una alta tasa de embarazo de adolescentes en edad escolar, un aumento de la tasa de suicidios y, una alta tasa de alcoholismo.

En educación se enfrentan a una lejanía territorial (con esto educativa) de otras zonas del país, traducida en una falta de oferta de centros universitarios o de estudio en donde poder continuar el proceso de formación, sumando esto a una deficiencia de recursos educativos a nivel municipal (descentralización) y bajo rendimiento en las pruebas estandarizadas (SIMCE, PSU y evaluación de los maestros).

Los tipos de establecimientos educacionales en esta comuna se caracterizan por tener una escasa o casi nula presencia de escuelas privadas y un aumento en el número de escuelas particular subvencionada en detrimento de las escuelas municipales.

En el siguiente gráfico se puede apreciar la disminución de matrícula que han tenido las escuelas municipales en los últimos siete años.

**Gráfico 4:** Matrícula de alumnos según tipo de establecimiento en la comuna de Coyhaique.



**Fuente:** sitio web Ministerio de Educación (2013)

El plan de desarrollo comunal de Coyhaique, redactado por el Sr. Oscar Prieto (Director de Educación Municipal de Coyhaique), para los años 2006-2010, señala que “la educación municipal actualmente se desarrolla en un escenario complejo y exigente” (Municipalidad de Coyhaique, 2009, pág. 44), debido a que si bien el equipamiento es el correcto y las infraestructuras se han mejorado, los resultados de aprendizaje obtenidos en las pruebas nacionales están lejos del nivel deseado.

Prieto (2010) señala que pese a los recursos en infraestructura y al aumento en la inversión pública, los frustrados intentos por avanzar en logros de mejoramiento de la calidad de la educación de la comuna son causales de críticas por parte del sistema político y medios de comunicación y causa de insatisfacción para los estudiantes y sus familias:

*“Los alumnos y sus familias reconocen pocos avances en las prácticas pedagógicas y un deterioro en las perspectivas de movilidad social asociadas al acceso a niveles educativos superiores” (pág. 7).*

Entre los obstáculos que enfrentan la gestión de la educación municipal, se encuentran:

- *Escasez de recursos dado el monto insuficiente de la subvención escolar y;*
- *Inestabilidad de los ingresos, dado que la subvención se percibe por asistencia de los alumnos a clases. Se tienen costos fijos e ingresos variables, lo que dificulta la planificación y gestión del sistema.*
- *Escasa preocupación de la familia por la educación de sus hijos.*
- *Asignaciones profesionales sin respaldo económico. Docentes que no abandonan las aulas por lo exiguo de las pensiones y por otro lado docentes recién egresados con una formación que merece muchos reparos, los cuales no encuentran los espacios para su desarrollo profesional.*
- *Matrícula disminuye año a año, lo que implica reducir números de cursos y también el promedio de alumnos por curso (Prieto, 2010, pág. 12).*

Los esfuerzos por remediar y superar los obstáculos están puestos en la necesidad que el sistema educativo municipal profundice *en la gestión pedagógica para mejorar sus resultados*, además de potenciar el trabajo y desarrollar redes de escuelas que permitan compartir experiencias exitosas (Prieto, 2010, pág. 13).

Es importante agregar que en la región de Aysén, los ciudadanos, por años se han manifestado a los gobiernos de turno ante los problemas que la región vive y a los cuales no se les ha dado soluciones concretas.

En febrero del 2012 ha estallado en la región un movimiento social ciudadano, que se inicia con el sindicato de pescadores de Puerto Aysén (a 64 km de la ciudad de Coyhaique) que generaron, primero, demandas en su ámbito de trabajo pero que se extendieron a las problemáticas de la población en general.



Las propuestas en torno a las problemáticas educativas se presentaron de la siguiente manera por el Movimiento Social por la región de Aysén (2012):

- **Nuevo sistema de financiamiento diferenciado para zonas extremas** (fortalecimiento de la educación pública en todos los ámbitos)
- **Universidad pública para la región.** Esto también implica un proceso de larga data, pero lo primero es que se realice un convenio con alguna institución de educación superior de propiedad estatal y que presenten un proyecto de ley de financiamiento diferenciado o un fondo a través del Gobierno Regional para entregar el aporte basal. Deben potenciarse carreras que sean afines a las vocaciones de Aysén y que sean atractivas para los estudiantes de otras regiones, como se da en el caso de ecoturismo, la acuicultura, producción natural, etc.
- **Capacitar y elevar los estándares de educación de los habitantes de la región de Aysén.** Modificar la LGE permitiendo primero y segundos medios en escuelas rurales, bajo la figura que en la región de Aysén el Estado debe hacerse cargo de la educación rural. Esto, esencialmente porque en estos territorios no se interesan los privados lo cual genera que la carencia de oferta educativa está acelerando los procesos de despoblamiento y empobrecimiento rural.
- **Mejoramiento de establecimientos educacionales públicos,** tanto en la educación parvularia, básica y media en la región de Aysén, haciéndose cargo el Estado de la deuda de los municipios en educación.
- **Fortalecer a los municipios** para que se hagan cargo de mejor forma de los establecimientos educacionales de enseñanza pública en la región.
- **Asegurar una educación de excelencia en la región** a través de programas de mejoramiento curricular para los profesores que trabajan en la región en establecimientos educacionales públicos.

Con motivo de las manifestaciones, se celebró en Coyhaique el 29 de febrero del 2012, una Asamblea de profesores en la que participó el Presidente del Magisterio, Jaime Gajardo, en donde se discutió el nuevo Proyecto de Carrera Docente. Los principales puntos tratados en esa reunión hacen referencia a:

- *La necesidad de retrasar el inicio de clases, considerando que muchos alumnos y profesores aún no llegaban a la zona (debido al corte de camino y aeropuerto por las movilizaciones).*
- *Preocupación por el futuro de la educación rural, al no existir un plan de mejoramiento de las condiciones en que se desarrollan las clases en las zonas más alejadas del país (con dificultades de transporte y calefacción).*
- *El envío por parte del Ministerio de Educación del proyecto de ley de Carrera Profesional Docente, sin previa consulta al Magisterio.*

- *La desprotección que vive la zona en el tema de la educación y las serias desigualdades existentes en el país* (Departamento de comunicaciones, Colegio de Profesores de Chile A.G, 2012).

De los acuerdos que se han ido generando tras las conversaciones con el Gobierno, en lo referente a Educación es importante destacar los siguientes puntos (Acuerdo marco mesa educación patagónica, Movimiento social por la región de Aysén, 2012):

- **Revisión de la Ley General de Educación** (LGE) en su artículo que fija la estructura del sistema escolar en seis años para la educación básica y seis años para la educación media, considerando la realidad de localidades aisladas que no tienen posibilidades de continuidad en educación media (Punto 2 del acuerdo).
- **Carreras universitarias presenciales.** Durante el año 2013 se iniciarán a cargo de una Universidad del CRUCH (Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas) y según las demandas de la región, con miras a implementar nuevas carreras profesionales durante el año 2014 y siguientes (Punto 4 del acuerdo).
- **Diseño de política de perfeccionamiento docente.** Y reforzar la política de liderazgo docente durante el primer semestre 2012 y en el segundo semestre en forma presencial (Punto 4).

Estos tres puntos representan las mayores problemáticas que la región tiene aspectos educativos, dejan en evidencia las dificultades de aislamiento geográfico y deficiencias en el desarrollo de la profesión docente.

## **6.2 Proyecto AECID-Coyhaique.**

El “Proyecto de Apoyo y fortalecimiento en gestión directiva y competencias profesionales docentes” (en adelante se menciona como Proyecto AECID-Coyhaique), tiene por objetivo generar una red de cooperación y apoyo con los centros educativos dependientes de la Comuna de Coyhaique, en sus procesos de gestión directiva y desarrollo de competencias profesionales docentes en vistas a un mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los y las alumnas, la finalidad del proyecto es:

*“(…) construir una red de cooperación y apoyo con y entre los centros educativos dependientes de la comuna de Coyhaique (Chile), para impulsar la mejora educativa y con ella el desarrollo social y cultural del territorio. Las premisas básicas en que se sustenta el proyecto tienen que ver con la relación que creemos se establece entre desarrollo educativo y desarrollo social y económico, sobre todo si relacionamos los espacios de pobreza y variables educativas (deserción, niveles de alfabetización, calidad de los aprendizajes, comprensividad de la educación, etc.)”* (Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO) UAB, 2009, pág. 5).

El proyecto Coyhaique, en los años 2008 y 2009, estuvo bajo la dirección del Dr. Joaquín Gairín y en los años 2010 y 2011, por la Dra. Carme Armengol, ambos son miembros del Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO) del departamento de Pedagogía Aplicada de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB); y tiene como entidad patrocinadora a la Agencia Española de Cooperación para el Desarrollo<sup>7</sup> (AECID).

Para llevar a cabo el objetivo del proyecto se hace necesario la concreción del mismo, en otros más específicos, que faciliten y guíen la acción, estos se resumen en un apoyo en los procesos de gestión directiva, un fortalecimiento al profesorado en didácticas de las Matemática y Lenguaje, analizar y promover procesos de cambio en los centros educativos y la generación de un programa de asesorías y seguimiento (Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO) UAB, 2009, pág. 9).

Las principales actuaciones, que se planteó el proyecto Coyhaique, durante los cuatro años se presentan en el siguiente cuadro.

**Cuadro 7:** Resumen del contenido del Plan de Formación Cuatrianual

		<b>Año 1</b>	<b>Año 2</b>	<b>Año 3</b>	<b>Año 4</b>
<b>Planificación Educativa</b>	PE	Directrices institucionales	Gestión de recursos	Innovación y cambio en las instituciones educativas	Las nuevas necesidades educativas fruto de las dinámicas sociales y los cambios escolares permitirán el diseño ulterior de los contenidos del módulo del 4º año.
<b>Gestión curricular</b>	GE	Planificación del Proyecto Curricular de Centro	Instrumentos para el seguimiento y la evaluación del Proyecto Curricular de centro	Innovación del Proyecto curricular del centro	
<b>Sistema de relaciones</b>	SR	La relaciones con las familias	La coordinación de los equipos de profesores	Planes de entorno	
<b>Función Directiva</b>	FD	Acción Directiva	La dinamización de las estructuras	Evaluación institucional	

**Fuente:** Memoria AECID, 2009

<sup>7</sup>Referencias del proyecto: D/012176/07 - Año 2008, D/019186/08 - Año 2009, D/024165/09 - Año 2010 y D/030651/10 - Año 2011.

Como señalan los coordinadores del proyecto, se trata en último extremo, de sedimentar una red institucional y personal de directivos y de profesorado de las materias de matemática y lenguaje/comunicación (claves en la calidad de la educación) de la comuna de Coyhaique, al mismo tiempo que promover un trabajo colaborativo más intenso de los profesionales docentes y de los centros educativos entre sí y con la comunidad (Gairín & Armengol, El proyecto y su desarrollo, 2010, pág. 35).

Del proceso de análisis/diagnóstico a las consultas a los directivos, se detectaron un conjunto de debilidades y amenazas de naturaleza socio-contextual que se agruparon como necesidades formativas. Estas son de difícil intervención para los objetivos que el programa se pretende realizar pero que en todo momento se deben tener en consideración (2009, pág. 20)

Algunas de las más repetidas y comentadas por los implicados son:

- ✓ Población vulnerable
- ✓ Contextos socialmente complejos
- ✓ Pocas expectativas sociales
- ✓ Falta de infraestructuras
- ✓ Nulos recursos sociales de ocio y tiempo libre
- ✓ Bandas y vandalismo
- ✓ Zonas muy apartadas
- ✓ Vulnerabilidad social
- ✓ Padres con nivel formativo muy bajo
- ✓ Desestructuración de familias y sociedad
- ✓ Escasez de recursos
- ✓ Drogas, alcohol y delincuencia
- ✓ Contexto poco interesado por la formación y la educación
- ✓ Rotación de docentes elevada
- ✓ Escasa autonomía
- ✓ Colectivos vulnerables
- ✓ Muchas necesidades sociales
- ✓ Escasez de tiempo para el desarrollo de todas las demandas

Considerados estos factores, el proyecto Coyhaique, como una forma de poner solución a la lejanía territorial, da la posibilidad de un intercambio virtual con los directivos y también un espacio para los docentes.

El campus virtual se presenta como la oportunidad de intercambiar dudas, consultas y experiencias, que en los directivos sí tuvo aceptación y uso. En el caso de la plataforma web dispuesta para los profesores esta no se logró poner en funcionamiento.

A los directivos también se les proporciona de manera gratuita el acceso al portal [www.gestiondecentros.com](http://www.gestiondecentros.com) (portal que reúne importantes contenidos en gestión) y a los profesores, las [www.guiasensenanzasmedias.es](http://www.guiasensenanzasmedias.es), en donde se encuentran actividades, materiales y contenidos de las distintas disciplinas que imparten.

El diagnóstico de los centros y del profesorado que hacen los encargados de las formaciones a los docentes es la siguiente:

*“En la visita a los centros, hemos constatado una situación profesional muy compleja: jornadas laborales de 40 horas lectivas a la semana (frente a grupo), jornadas para los alumnos igualmente extensísimas (llegando en el nivel medio a 10 horas diarias) y en unas instalaciones con muy seria deficiencias en cuanto a iluminación, recursos materiales y didácticos, y con frío muy considerable –los profesores y alumnos asisten al aula con abrigo, guantes... Igualmente hay que advertir que el nivel formativo del profesorado, en general, nos parece aceptable, y que muestran, a pesar de las condiciones laborales, alto nivel de entusiasmo, motivación y receptividad (Memoria AECID 2009 Pág. 30).*

En Chile, las principales instituciones implicadas en el proyecto fueron la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE representaba por su área de capacitación FIDECAP), la Universidad de Talca y la Ilustre Municipalidad de Coyhaique, las dos primeras instituciones realizan el trabajo con los docentes de Matemática y de Lenguaje/ Comunicación. El plan de trabajo se organizó como se presenta en la figura 9 en la siguiente página.

**Figura 9:** Fases de la formación del Proyecto Coyhaique-AECID que reciben los docentes de Matemática y Lenguaje.



**Fuente:** Memoria AECID 2009 y 2010.

El proyecto Coyhaique ha generado diversos materiales en que se recopila las acciones realizadas (las Memorias presentadas a la AECID) y también ha realizado textos compiladores de las experiencias de los ejecutores como de los participantes del proyecto. La publicación de los libros se referencia a continuación:

- Gairín, J., y Castro, D. (Ed) (2010). Desarrollo Educativo al servicio del desarrollo social. Chile: FIDECAP
- Gairín, J., y Sánchez, S. (2011). Municipio y Educación. Santiago, Chile: Producción: FIDECAP.

Además, se realizó los días 20 y 21 de octubre del 2011, en Coyhaique, el Congreso Internacional de Municipio y educación: experiencias y retos, organizado por el Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO) en colaboración con otras instituciones chilenas que permitió conocer experiencias de la comuna y de otras comunas de Chile respecto a la educación municipal.

También, la tesis doctoral, vinculada con el proyecto, es la realizada por Silvia Retamal titulada "Análisis de las condiciones de éxito de un programa de desarrollo educativo. Proyecto: Apoyo y fortalecimiento educacional en gestión directiva y competencias profesionales docentes. AECID Coyhaique-Chile", febrero 2012, bajo la dirección del profesor Dr. Joaquín Gairín y Dr. Diego Castro de la Universitat Autònoma de Barcelona.

## **Principales aportaciones del capítulo**

La descripción del contexto de actuación de la comuna de Coyhaique permite distinguir las principales problemáticas en el desarrollo socio-cultural y educativo, destacándose las dificultades que la situación geográfica provoca en cuanto al aislamiento y la lejanía con los centros urbanos más importantes del país.

En los aspectos educativos, la comuna enfrenta problemas relacionados con la escasez de recursos y la inestabilidad económica de las escuelas, además de la falta de instituciones de formación profesional. Si bien, existen esfuerzos desde el municipio por mejorar la educación municipal, estos no han sido suficientes y permanecen los obstáculos que impiden el avance en materias educativas.

Bajo estas particularidades del contexto, se desarrolló el Proyecto AECID-Coyhaique, con la finalidad de construir una red de cooperación y apoyo con y entre los centros educativos.

Este proyecto en los cuatro años de su implementación permitió conocer el trabajo que realizan las escuelas municipales en su gestión directiva y en la actuación de los docentes de las áreas de matemática y lenguaje.





# TERCERA PARTE:



## **MARCO APLICADO**

### **Capítulo 7:**

Diseño de la investigación

### **Capítulo 8:**

Desarrollo del estudio de campo



---

**Capítulo 7:**  
**Diseño de la investigación**



## Capítulo 7:

# DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

### Introducción al capítulo

A continuación se describe el diseño de la investigación considerando los objetivos definidos para esta, su aplicación en el estudio de campo, la metodología utilizada para la recogida de datos, los informantes y las fuentes de información.

Las fases y etapas se orientaron a analizar las concepciones educativas y las expectativas ante la formación del profesorado de Coyhaique de manera que permitiera identificar y construir conocimiento en torno a la realidad formativa y profesional de los actores educativos involucrados en la investigación.

### 7.1 Diseño de la investigación

Para el diseño de la investigación se definieron objetivos para el contexto de actuación que permitieran la concreción de los objetivos en el trabajo de campo y además, una metodología específica, fases y cronograma de trabajo que se ajustaran con las necesidades de este. A continuación se detallan cada uno de estos aspectos mencionados.

#### 7.1.1 Objetivos definidos para el estudio de campo.

Del momento en que se plantea como objetivo general de la investigación analizar concepciones educativas y expectativas ante la formación del profesorado que participa de programas formativos, se han definido los lineamientos para actuar en el contexto de estudio que pueda poner énfasis, en aquellos aspectos principales detectados en el estudio teórico y que, metodológicamente, es posible llevar cabo con los recursos existentes.

A partir de los objetivos específicos, se han determinado los siguientes **objetivos del estudio de campo**:

- Detectar y analizar las concepciones educativas relacionadas con enseñanza-aprendizaje y aspectos curriculares que desarrolla en su práctica pedagógica el profesorado de los centros educativos municipales de la comuna de

Coyhaique.

- Determinar y valorar las expectativas del profesorado en torno a la integración de nuevas propuestas curriculares en su profesión considerando las características del contexto en que se desarrolla.
- Verificar la influencia y posibles cambios en concepciones y expectativas de los profesores de lenguaje y matemática de las escuelas municipales de Coyhaique.
- Analizar las dificultades y necesidades formativas del profesorado en la implementación de las nuevas propuestas curriculares en el aula.

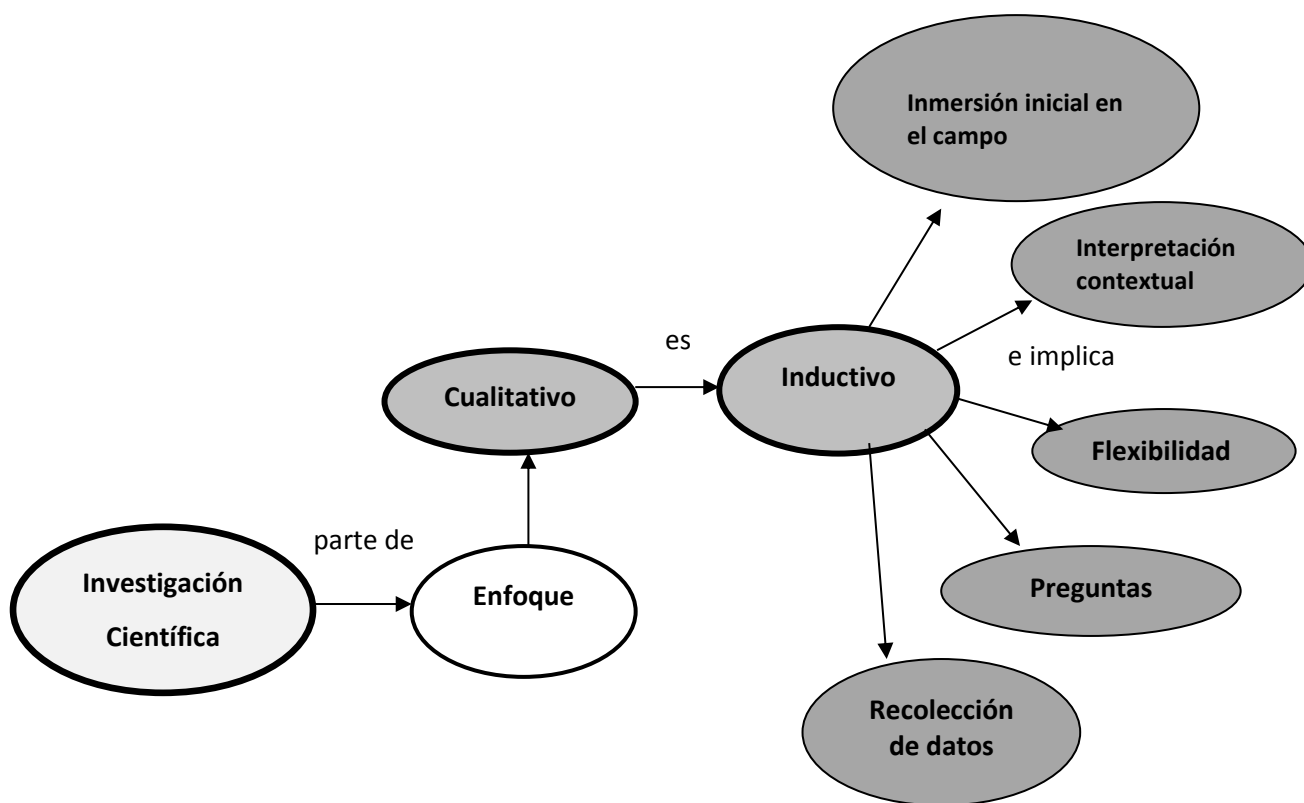
### **7.1.2 Metodología específica**

Como ya se ha señalado en la metodología general, el presente trabajo, es un estudio diacrónico, es decir, se estudiará un fenómeno que transcurrirá a largo de un tiempo, es multi-instrumental y participativa, se divide en fases que contemplan el desarrollo de los aspectos antes descritos.

Una de las definiciones en que se apoya el diseño es que *la investigación cualitativa se basa, ante todo, en el proceso mismo de recolección y análisis* (Fernández, Hernández y Baptista, 1998, pág. 527). En donde el investigador hace su propia descripción y valoración de los datos (Fernández, *et al*, 1998)

Como esquema Fernández, Hernández y Baptista (2003, pág. 2) presenta lo que permite visualizar todo el proceso que la investigación que de este tipo representa, en la figura 10 en la siguiente página.

**Figura 10:** Esquema del proceso de una investigación cualitativa.



**Fuente:** Hernández, Fernández y Baptista (2003, pág. 2)

En cuanto al tipo de estudio que marcan la estrategia de investigación, se han seguido características de dos tipos, del tipo de estudio exploratorio y del descriptivo.

Ambos tipos de estudio permiten reunir la información sobre el contexto en particular en el cual se desarrolla la investigación ya que permiten, el primero, descubrir y prefigurar y, el segundo, recolectar datos que se muestren en una comunidad o contexto (Hernández, *et al.*, 2003, pág. 120)

Es importante agregar que, dentro de las características de la investigación, es que esta es no experimental ya que sitúa la mirada dentro de las escuelas y en las experiencias de los propios sujetos, en la relación de estos con los demás actores integrantes de la comunidad escolar y de la comuna.

Y, como ya se ha señalado al comienzo de este apartado, es del tipo de investigación longitudinal o diacrónica dado que la recolección de datos se dio en distintos períodos a través del tiempo (Hernández, *et al.*, 2003, pág. 278).

### **7.1.3 Fases de la investigación.**

La investigación se construye en cuatro fases. A cada una de estas corresponden las siguientes características:

**FASE 0** Período de decisión y elección del tema de investigación, acompañada de la revisión bibliográfica que permitieron determinarla.

Se estudiaron las áreas de intervención que tendría el proyecto AECID-Coyhaique, las necesidades de investigación existentes en el contexto y las posibilidades de desarrollo de la investigación propuesta.

#### **FASE I Marco teórico.**

La determinación del tema de investigación dio comienzo a la fase de exploración y revisión teórica respecto de qué se había trabajado e investigado en torno al objeto de estudio. En esta fase se orientó la investigación en tres temas de análisis:

- Concepciones educativas del profesorado.
- Expectativas ante la formación.
- Formación del profesorado.

Este proceso fue desarrollo durante toda la investigación de manera de mantener una actualización e integración de nuevos aspectos que podían enriquecer las temáticas trabajadas.

#### **FASE II Marco aplicado.**

Una vez reflexionados y analizados los temas del objeto de estudio, se realizó el diseño de la investigación y los lineamientos de las acciones a realizar en el trabajo de campo.

La primera estadía en el trabajo de campo permitió hacer una aproximación y primer diagnóstico que fijaron los lineamientos y acciones, a la vez que adoptar otras opciones que permitieran responder a los objetivos de la investigación.

Los instrumentos para la recogida datos se diseñaron en función a las necesidades que la investigación requería siguiendo los criterios de las investigaciones de carácter cualitativo.



### FASE III Resultados.

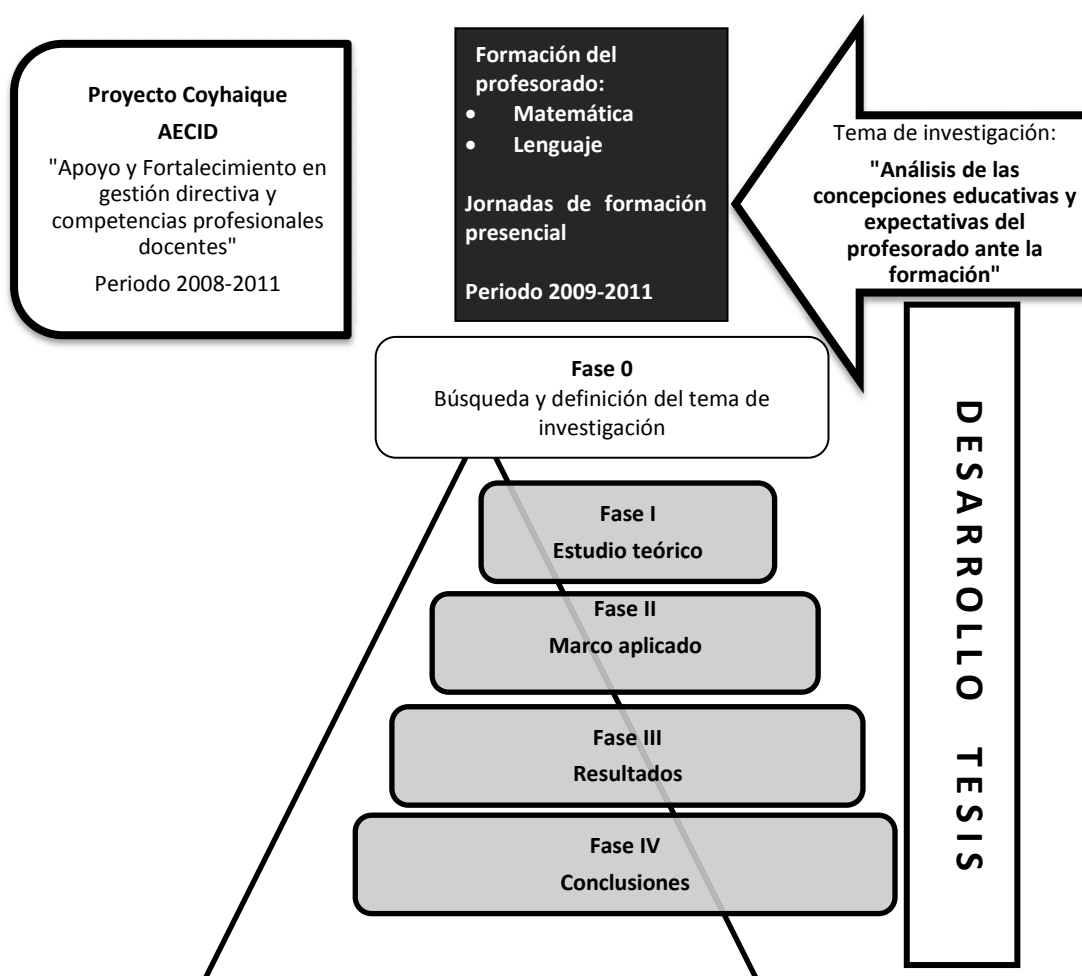
En esta instancia de la investigación se realiza el vaciado de la información recopilada y el análisis de los datos que permitiera generar el informe y las conclusiones que dieran respuesta a los objetivos planteados.

### FASE IV Conclusiones.

El informe final considera la constatación de todas las etapas descritas y desarrolladas en cada una de las fases dejando en evidencia el trabajo realizado durante todos los años que duró la investigación.

Se visualiza todo el proceso en el siguiente esquema.

**Figura 11:** Esquema de las fases de la investigación.



### 7.1.4 Población y muestra.

La población objeto de estudio son los profesores de enseñanza básica y de Enseñanza Media de las escuelas municipales urbanas y rurales de la ciudad de Coyhaique. El número de docentes por escuela se presenta en el siguiente cuadro.

**Cuadro 8:** Población, matrícula de alumnos y tipología de las escuelas de Coyhaique.

Nombre del Establecimiento	Matrícula alumnos (año 2011)	Nº docentes	Ubicación	Tipología de escuela
Nieves del Sur	203	18	Coyhaique	Enseñanza Pre-Básica- Básica
Pedro Quintana	597	60		
Víctor Domingo Silva	382	32		
Baquedano	547	70		
Liceo República Argentina	648	60	Coyhaique	Enseñanza Pre Básica- Básica, Media Humanista-Científico y Técnico Profesional
Liceo Josefina Aguirre	342	42	Coyhaique	Media Humanista-Científico y Técnico Profesional
Valle Simpson	101	11	Valle Simpson (19 km de Coyhaique)	Enseñanza Básica Rural
Río Blanco	80	11	El Blanco (35 km de Coyhaique)	
Pablo Neruda	31	4	Villa Ortega (30 km de Coyhaique)	
Valle de la Luna	65	8	Ñirehuao (70 km de Coyhaique)	
Diferencial España	108	13	Coyhaique	
Integral de Adultos C.E.I.A.	113	17		Básica. Media Humanista/Científico
<b>TOTAL</b>	<b>3217</b>	<b>344</b>		

**Fuente:** Datos extraídos del Acta municipal PADEM (2011, pág. 77 y 103)

Los escogidos para la muestra fueron aquellos profesores que comenzaron en marzo del año 2009 el programa de formación que imparte el proyecto Coyhaique antes descrito.

Para la elección de la muestra, en las diversas inmersiones del trabajo de campo, se ha tenido en cuenta la posibilidad que entrega la investigación cualitativa de ir determinando en el campo la muestra. Como señalan Hernández, Fernández y Baptista (2003):

*“Para el enfoque cualitativo, la muestra es una unidad de análisis o un grupo de personas, contextos, eventos, sucesos, comunidades, etcétera, de análisis; sobre el (la) cual se habrán de recolectar datos, sin que necesariamente sea representativo(a) del universo o población que se estudia. (...) Asimismo, en ocasiones la muestra no se determina hasta que se ha realizado la inmersión inicial en el campo y llega a variar conforme transcurre el estudio” (pág. 302).*

Los profesores y directivos de la muestra forman parte de las 12 escuelas públicas administradas por la Municipalidad de Coyhaique que participan del proyecto Coyhaique-AECID, de ellas, siete pertenecen al sector urbano y cinco se emplazan en el sector rural.

Las escuelas con las que trabaja el proyecto Coyhaique, son las siguientes:

- |                       |  |                               |
|-----------------------|--|-------------------------------|
| ▪ Valle de la Luna    | ▪ Pedro Quintana                           | ▪ Nieves del Sur              |
| ▪ Río Blanco          | ▪ Josefina Aguirre                         | ▪ Escuela Diferencial España  |
| ▪ Domingo Silva       | ▪ Escuela Baquedano                        | ▪ Valle Simpson               |
| ▪ República Argentina | ▪ Centro de Educación Integrada de Adultos | ▪ Pablo Neruda – Villa Ortega |

Para la investigación se profundizó en las escuelas de enseñanza básica y media (primaria y secundaria); las escuelas de Adultos y Diferencial España fueron incluidas al momento de aplicar los cuestionarios pero no se visitaron ni entrevistaron a sus profesores dado las particularidades que presentan en aspectos curriculares.

La investigación consideró también a otros integrantes del proyecto como:

- Los encargados de la formación de matemática y lenguaje/comunicación.
- Directivos que participan del proyecto AECID-Coyhaique (Directores y Jefes de Unidad técnica de las escuelas).

Se distinguen dos tipos de estancias en el proceso de recogida de datos, las del tipo de estancias presenciales de corto período (acompañando al grupo del proyecto AECID-Coyhaique) y una etapa de estancia larga, de casi un mes, necesaria para terminar de reunir toda información.

En ambos tipos de estancias, se consideró la obtención de datos por parte de:

- Muestra escogida.
- Visitas a las escuelas que realizaban los ejecutores del proyecto.

- Observaciones de las formaciones realizadas a Directivos como parte del proyecto y a profesores de matemática y lenguaje.
- Entrevistas en profundidad.
- Observaciones de clases de profesores que habían participado de las formaciones.

En el apartado de aplicación de instrumentos (Capítulo 8) se presenta en detalle el número de personas que participó en cada momento.

### 7.1.5 Cronología general de la investigación

**Cuadro 9:** Resumen de las acciones realizadas cronológicamente en la investigación.

Plan de trabajo de la investigación									
Acciones realizadas	2009		2010		2011		2012		2013
	1er Sem.	2do Sem.	1er Sem.	2do Sem.	1er Sem.	2do Sem.	1er Sem.	2do Sem.	1er Sem.
Revisión teórica									
Elaboración y revisión de instrumentos									
Estudio y trabajo de campo									
Procesamiento y análisis de datos									
Elaboración de informes de seguimiento									
Redacción final de la tesis									
Entrega tesis									

### Principales aportaciones del capítulo

Las descripciones realizadas en este capítulo, muestran las orientaciones desde donde se plantea la investigación, las decisiones metodológicas que se tomaron y las fases en las que se llevaron a cabo.

Como se ha señalado, la investigación cualitativa, permite generar descripciones y valoraciones a partir de la información recabada. Dando, además, flexibilidad al investigador para inmersión en el campo.

En el siguiente capítulo, se expone el desarrollo del diseño, en donde se detallan las características de los centros educativos y de los profesores considerados en la muestra, también, los instrumentos utilizados y las aplicaciones que se realizaron durante todo el trabajo de campo.



---

**Capítulo 8:**  
**Desarrollo del estudio de campo**





## **Capítulo 8:**

# **DESARROLLO DEL ESTUDIO DE CAMPO**

### **Introducción al capítulo**

En este capítulo se presentan las principales características de los establecimientos de educación de Coyhaique y se hace referencia a los resultados de las evaluaciones docentes de cada una de las escuelas.

También, se detalla la construcción de los instrumentos, realizados en base a la matriz de información y se describe el proceso desde la elaboración a la aplicación de cada uno de ellos.

Finalmente, se mencionan las problemáticas e incidencias presentes en la investigación.

### **8.1 Características de formación de los establecimientos.**

El Ministerio de Educación como una manera de mantener informados a los apoderados acerca de las características de las escuelas, presenta la ficha con las características de cada una de ellas, dentro de esta se pueden encontrar los aspectos relacionados con el tipo de formación que entrega cada uno de los establecimientos, la orientación religiosa y los programas de formación que intervienen.

A continuación, se presentan en el cuadro 10 (página siguiente), los principales antecedentes de las escuelas participantes del Proyecto Coyhaique recopilados en el sitio web Comunidad Escolar del Ministerio de Educación.

**Cuadro 10:** Características de formación de las escuelas de Coyhaique.

ESCUELA	Énfasis del proyecto educativo	Orientación	Programa de formación en	Apoyos	Acepta estudiantes con discapacidad
<b>Liceo República Argentina</b>	- Desarrollo integral - Excelencia académica - Valórico – religioso	- Católica	- Programa de orientación - Convivencia escolar - Prevención de drogas y alcohol - Sexualidad - Cuidado del Medio Ambiente - Promoción de la vida sana - Actividades de acción social	- Reforzamiento en materias específicas - Psicopedagogo(a) - Psicólogo(a) - Orientador(a) - Orientador(a) vocacional	- Intelectual
<b>Liceo Josefina Aguirre</b>	- Desarrollo integral	- Laica	- Programa de orientación - Convivencia escolar - Prevención de drogas - Educación de la sexualidad - Cuidado del Medio Ambiente - Promoción de la vida sana	- Reforzamiento en materias específicas - Psicólogo(a) - Orientador(a)	- Auditiva - Intelectual - Trastornos de comunicación y relación con el medio
<b>Escuela Nieves del Sur</b>	- Desarrollo integral - Excelencia académica - Valórico – religioso	- Laica	- Programa de orientación - Convivencia escolar - Prevención de drogas y alcohol - Sexualidad - Promoción de la vida sana	- Reforzamiento en materias específicas - Psicólogo(a) - Orientador(a) - Orientador(a) vocacional - Fonoaudiólogo	- Visual - Auditiva - Intelectual - Trastornos motores
<b>Escuela Baquedano</b>	- Desarrollo integral - Excelencia académica - Deportivo	- Laica	- Programa de orientación - Convivencia escolar - Prevención de drogas - Educación de la sexualidad - Cuidado del Medio Ambiente - Promoción de la vida sana	- Reforzamiento en materias específicas - Psicopedagogo(a) - Psicólogo(a) - Orientador(a) - Profesor(a) de educación especial/diferencial - Fonoaudiólogo - Asistente social- Fonoaudiología	- Visual - Auditiva - Intelectual - Dificultad específica del aprendizaje - Trastorno específico del Lenguaje - Trastorno por déficit atencional
<b>Escuela Víctor Domingo Silva</b>	- Desarrollo integral - Excelencia académica - Artístico	- Laica	- Programa de orientación - Convivencia escolar - Prevención de drogas y alcohol - Sexualidad - Cuidado del Medio Ambiente - Promoción de la vida sana - Actividades de acción social	- Reforzamiento en materias específicas - Psicopedagogo(a) - Psicólogo(a)	- Intelectual - Trastornos motores - Trastornos de comunicación y relación con el medio
<b>Escuela Pedro Quintana Mansilla</b>	Desarrollo integral  Excelencia académica  Valórico	Laica	- Programa de orientación - Convivencia escolar - Prevención de drogas y alcohol - Sexualidad - Cuidado del Medio Ambiente - Promoción de la vida sana - Actividades de acción social	- Reforzamiento en materias específicas - Psicopedagogo(a) - Psicólogo(a) - Orientador(a) - Orientador(a) vocacional - Diferencial	Intelectual  Trastornos de comunicación y relación con el medio
<b>Escuela rural con internado Río Blanco</b>	- Excelencia académica - Desarrollo integral - Deportivo	- Laica	- Convivencia escolar - Prevención de drogas y alcohol - Cuidado del Medio Ambiente	- Reforzamiento en materias específicas - Psicólogo(a)	- Intelectual

<b>Escuela rural Pablo Neruda</b>	- Desarrollo integral	- Católica	- Convivencia escolar - Radio/escuela	- Reforzamiento en materias específicas - Psicólogo(a)	-----
<b>Escuela rural Valle de la Luna</b>	- Desarrollo integral - Artístico - Deportivo	- Laica	- Reforzamiento en materias específicas	-----	-----
<b>Escuela rural Valle Simpson</b>	- Desarrollo integral - Excelencia académica - Deportivo	- Laica	- Convivencia escolar - Prevención de drogas y alcohol - Cuidado del Medio Ambiente - Promoción de la vida sana	- Reforzamiento en materias específicas - Psicopedagogo(a) - Psicólogo(a)	- Visual - Intelectual - Trastornos de comunicación y relación con el medio

**Fuente:** Cuadro elaboración propia, datos extraídos de la del Desempeño Docente MINEDUC (2012)

Todas las escuelas presentan un gran número de programas de formación que intervienen en sus establecimientos y cuentan con un equipo multidisciplinar que trabaja con aquellos alumnos que sufren algún tipo de discapacidad.

También, se pueden ver en estas fichas, la descripción de las escuelas en sus resultados SIMCE y PSU, evaluación docente, procesos de selección, mensualidad, matrícula y el mapa comunal.

En lo que se refiere a la información de los docentes, de cada uno de los establecimientos escolares, se presenta la evaluación al docente que realiza el Sistema de Evaluación del Desempeño (SNED).

**Cuadro 11:** Resultados de evaluación de desempeño docente de las escuelas participantes de la investigación en Coyhaique.

<b>Nivel</b>	<b>Insatisfactorio</b>	<b>Básico</b>	<b>Competente</b>	<b>Destacado</b>	<b>Total</b>	<b>Docentes con excelencia académica</b>
<b>ESCUELA</b>						
<b>Liceo República Argentina</b>	0	15	22	1	38	2 (2011) 1 (2012)
<b>Liceo Josefina Aguirre</b>	0	8	15	0	23	1 (2011) 1 (2012)
<b>Baquedano</b>	0	9	23	1	33	----
<b>Nieves del sur</b>	0	3	12	0	15	0
<b>Víctor Domingo Silva</b>	0	11	16	2	29	1 (2011) 2 (2012)
<b>Pedro Quintana Mansilla</b>	0	6	21	2	29	2 (2011) 2 (2012)
<b>Rural Río Blanco</b>	0	3	7	0	10	0

Rural Pablo Neruda	0	3	1	0	4	0
Rural Valle de la Luna	1	2	3	0	6	0
Rural Valle Simpson	0	7	3	0	10	0

**Fuente:** website Ministerio de Educación de Chile, ficha de establecimientos, Coyhaique (MINEDUC, 2012)

Cada nivel representa lo siguiente:

**Insatisfactorio:** indica un desempeño que presenta claras debilidades en el indicador evaluado y éstas afectan significativamente al quehacer docente.

**Básico:** indica un desempeño profesional que cumple con lo esperado en el indicador evaluado, pero con cierta irregularidad (ocasionalmente). Esta categoría también puede usarse cuando existen algunas debilidades que afectan el desempeño, pero su efecto no es severo ni permanente.

**Competente:** indica un desempeño profesional adecuado en el indicador evaluado. Cumple con lo requerido para ejercer profesionalmente el rol docente. Aun cuando no es excepcional se trata de un buen desempeño.

**Destacado:** indica un desempeño profesional que clara y consistentemente sobresale con respecto a lo que se espera en el indicador evaluado. Suele manifestarse por un amplio repertorio de conductas respecto a lo que se está evaluando, o bien, por la riqueza pedagógica que se agrega al cumplimiento del indicador (MINEDUC, 2012).

**Docente con asignación de excelencia académica:** es una iniciativa del ministerio de educación en que el docente postula de forma voluntaria y tiene por objetivo lograr el fortalecimiento de la calidad de la educación a través del reconocimiento del mérito profesional (Área de acreditación y Evaluación Docente, 2012).

De estos indicadores, se puede señalar de los resultados obtenidos por los profesores en Coyhaique, que se concentran en mayor porcentaje entre desempeño docente básico y competente.

## 8.2 Construcción y validación de los instrumentos

Se resume en el siguiente cuadro la forma en que se determinó la recolección de la información.

**Cuadro 12:** Instrumentos de recogida de datos e informantes.

Instrumentos	Informantes		
	Responsables formación	Equipos directivos	Profesores escuelas
Questionario abierto		X	X
Entrevistas en profundidad	X	X	X
Entrevistas grupales			X
Observaciones de clases	X		X

En los casos donde no hay duplicidad no se buscaba la contrastación sino que ampliar la información obtenida de los otros instrumentos.

Para la elaboración de los instrumentos mencionados, se presenta a continuación (cuadro 13), las principales temáticas que se estudiaron para el desarrollo del marco teórico y que propició la construcción de la matriz de información.

**Cuadro 13:** Resumen de las principales temáticas trabajadas en el marco teórico.

Temas	Subtemas	Autores
<b>Cambio educativo</b>	Procesos de cambio en educación. Mejora de la escuela. Gestión del cambio. Participación de los docentes en los procesos de innovación.	Hargreaves (1998,2001), Hargreaves y Shirley (2012), Fullan (2001, 2010), Gairín (2003), Murillo (2003), Guarro (2005), Raquimán (2008), Lemaitre (2009), Flores-Kastanis y de la Torre (2010).
<b>Trabajo colaborativo</b>	Intercambio entre pares. Espacios de reflexión. Convivencia escolar. Clima de trabajo.	Fesntermacher (1998), Fullan (2002), Tharp (2002)
<b>Cambio en las prácticas de aula</b>	Conocimiento de las reformas educativas a nivel local y global. Conocimiento del currículo. Función del profesor en la aplicación	Sacristán (1988, 2001), Mauri (1990), Grundy (1991), Shulman (2001), Tharp (2002), Sarramona (2004), Salazar

	del currículo. Manejo en las materias que se enseñan. Modelos basados en el cambio del profesor.	(2005), Gairín y Navío (2007), Garritz (2009).
<b>Resistencias al cambio</b>	Relaciones con los directivos de la escuela. Problemáticas existentes a nivel de aula. Incertidumbres y resistencias.	Hargreaves (1998), Fullan (2002), Montero (2006), Monereo (2009, 2010).
<b>Pensamiento del profesor</b>	Investigación acerca del pensamiento del profesor. Concepciones educativas, creencias, teorías implícitas, expectativas. Utilidad del conocimiento de las concepciones.	Marcelo (1987, 1999, 2005), Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993), Hargreaves (2001), Imbernón (2002), Aguilar (2005), Perafán y Aduriz Bravo (2005), Salazar (2005), Villar (2005), Gómez y Santa Cruz (2007), Imbernón (2007), Luna y Martín (2007), Iriarte (2008), Lobo y Morales (2008), López (2010), Martínez, Hernández y Murillo (2011), Tagle (2011), Sanhueza (2011), Solís (2011).
<b>Formación</b>	Formaciones de profesores. Formadores de docentes. Identidad docente.	Santos Guerra (1987, 2000), Ferry (1991), Marcelo (1999), Murillo, P. (1999), Fullan (2002), Escudero (2006), Altet (2007), Imbernón (2007), Perrenoud (2007), Raquimán (2008), Cox (2009), Sotomayor y Walker (2009), Galaz (2011), Monereo (2011), Tagle (2011).

En base a estos planteamientos, para la recolección de datos, se ha diseñado la siguiente matriz de información que permitió reunir los aspectos de análisis e identificarlos con la fuente de información que nos proporcionaría las respuestas.

**Cuadro 14:** Matriz de información: “Concepciones educativas del profesorado y expectativas ante la formación. Escuelas municipales de la comuna de Coyhaique, Chile”.

Aspectos de Análisis		Fuente de Información				
		Observación de espacios de reunión	Entrevistas Cuestionario de respuesta abierta.	Grupos de discusión	Análisis documental	
INSTRUMENTOS						
Protagonistas/Contexto		Escuelas seleccionadas	Profesores	Jefes Técnicos/Directores	Profesores	Escuelas seleccionadas
PRÁCTICA PROFESIONAL	Concepciones sobre la enseñanza (Idea de enseñar, rol del profesor, rol del estudiante)		X	X	X	X
	Los <b>docentes</b> conocen los objetivos que se plantea la educación a nivel nacional en materia curricular.		X		X	
	Los docentes definen el currículum y señalan aspectos de la implementación		X		X	
	Sentimiento de <b>debilidad y fortaleza</b> en las diversas asignaturas que enseña.		X			
	Identifica <b>cambios</b> en la forma de enseñanza a lo largo de su carrera.		X			
	Existen <b>instancias de reflexión</b> entre docentes que promueva la discusión curricular.	X	X			
	Los docentes tienen <b>asesorías</b> de sus pares y de especialistas para mejorar la forma de hacer clases.	X	X			X
	Conoce y utiliza <b>recursos</b> curriculares como Marco curricular, Programas de Estudio, Planes de Estudio y Mapas de Progreso.	X	X	X		
	Existencia de <b>materiales</b> de ayuda al docente.	X	X			X
	Opiniones sobre las <b>expectativas</b> de participar en el programa de formación.		X	X	X	
	Opiniones sobre las <b>expectativas</b> sobre el alumnado tras recibir una formación.		X		X	
	<b>Actitudes</b> de los docentes durante el proceso de formación. (Participación, implicancia, etc.)	X			X	
	Expectativas en el alumnado tras el programa de formación.		X		X	
	Evaluación de los saberes de la profesión docente.		X	X	X	

	<b>Retos a futuro y medidas vinculadas:</b> aspectos anteriores u otros relacionados.		X	X	X	
	<b>Problemática existente a nivel de aula y opciones adoptadas.</b>	X	X	X		
A G E N T E S	Los <b>profesores</b> con más años de profesión respecto a los docentes más jóvenes muestra:					
	- Rechazo frente a los cambios curriculares, tanto a nivel nacional como en la escuela.		X	X	X	
	- Sentimiento de mayor conocimiento del desarrollo curricular.		X		X	
	- Facilitadores para el desarrollo curricular.		X		X	
	Expectativas y sentido sobre la participación en un Programa de Formación y las repercusiones en sus alumnados.		X	X	X	
	<b>Problemática existente a nivel de aula y opciones adoptadas.</b>	X	X	X	X	X
	<b>El director y los jefes técnicos de las escuelas:</b>					
	Promueve <b>instancia de discusión</b> para el desarrollo de cambios curriculares en la escuela.			X	X	
	Factores que son esenciales para la <b>elaboración del Proyecto curricular</b> de la escuela			X		X
	Promueven el trabajo colaborativo creando espacios y el tiempo para su realización. Coordinando los trabajos de los docentes y haciendo un seguimiento de estos.	X		X		X
	Promueven la participación de los docentes en los procesos de evaluación que a nivel nacional se aplican.			X		X
	De los sistemas de evaluaciones aplicados a los alumnos (SIMCE, evaluaciones de pruebas), los directores y técnicos promueven el análisis en conjunto con los docentes.		X	X	X	X
<b>Problemática existente a nivel de aula y opciones adoptadas.</b>		X				
C O N T E X T O D E C E N T R O	<b>En las escuelas:</b>					
	<b>Lugares de reunión:</b> son aptos para el trabajo del docente y el intercambio entre pares.	X	X	X		
	<b>Materiales:</b> existen y se actualizan según los cambios que la sociedad va experimentando.		X	X	X	X
	<b>Nivel de preparación y formación de los profesores,</b> grado de trabajo en equipo, coordinación e innovación respecto de las nuevas propuestas curriculares.		X	X		X
	<b>Problemáticas existentes y opciones adoptadas.</b>		X	X	X	
	<b>En el aula:</b>					



Se identifican en el docente aspectos señalados por él sobre su práctica profesional.	X	X			
En la organización del aula el docente utiliza los <b>materiales</b> de ayuda para desarrollar las clases.	X	X			X
<b>Retos a futuro y medidas vinculadas:</b> aspectos anteriores u otros relacionados.		X			X
<b>Problemática existente a nivel de aula y opciones adoptadas.</b>		X		X	X

Los aspectos de análisis que conforman esta matriz, permitieron guiar la construcción de los instrumentos que a continuación se describen.

#### a) Cuestionarios con preguntas abiertas:

Por ser un medio expedito que permite obtener información de variados temas y a un número importante de personas, al aplicarlo a los profesores se consideraron las variables que el objetivo de investigación pretende abarcar. Se incluyeron preguntas abiertas de manera que se pudieran señalar ideas por escrito.

Como señala Santos Guerra, en su texto “Hacer visible lo cotidiano”:

*“los cuestionarios constan de series de preguntas escritas, elaboradas por el evaluador previamente, para comprobar la opinión de los sujetos. Las contestaciones pueden revestir diferentes formas: opinión única entre varias presentadas, opción múltiple no jerarquizada, opción múltiple jerarquizada, doble entrada, respuesta abierta, etc.”* (1990, pág. 86).

Según esta clasificación del autor, las preguntas que se elaboraron para obtener la opinión de los profesores fue de respuesta abierta, ya que no había un conocimiento previo de los sujetos a investigar y, como también señala Santos Guerra *“su aplicación, rápida y amplia, permite hacer una radiografía de situación que facilitará la organización y el desarrollo de la actividad, a través de entrevistas y observación”* (1990, pág. 87).

También, importante por la utilidad cuando la información del contexto es escasa, Hernández Sampieri señala respecto a estas:

*“Las preguntas abiertas son particularmente útiles cuando no tenemos información sobre las posibles respuestas de las personas o cuando esta información es insuficiente. También sirve en situaciones donde se desea profundizar una opinión o los motivos de*

un comportamiento. *Su mayor desventaja es que son más difíciles de codificar, clasificar y preparar para el análisis*" (2003, pág. 397).

Se tuvieron en cuenta tres aspectos para la elaboración de los cuestionarios: el objetivo de la aplicación de este instrumento para la investigación, lo que se quería conseguir con la elaboración de las preguntas y la validación del instrumento. Cada una de estos se explican a continuación.

## 1) **Elaboración del cuestionario**

- ✓ **Objetivo:** Hacer un diagnóstico o "radiografía de la situación" que permita obtener información de los profesores que participan de la formación del programa AECID-Coyhaique sobre la realidad educativa de la comuna y los temas que interesan en esta investigación, estos son, las concepciones de los docentes sobre aspectos de la enseñanza y curriculares y las expectativas que tienen en los programas de formación. Además, la aplicación del mismo cuestionario a profesores de otro contexto que permitiera contrastar la realidad del grupo de Coyhaique.

- ✓ **Elaboración de preguntas:**

Para la elaboración de las preguntas se consideraron los siguientes aspectos:

- Que entregaran datos que permitieran caracterizar al grupo, para ello primero se hicieron preguntas con antecedentes generales y datos personales seguidas de preguntas abiertas que permitieran respuestas de mayor profundidad por parte de la muestra escogida.
- Que respondieran a los temas de la investigación en cuanto Concepciones Educativas y Expectativas ante la Formación.

Se diseñaron para la investigación dos modelos de cuestionarios abiertos, el primero destinado a ser aplicado a los profesores de Coyhaique, directivos y profesores de otro contexto (ver anexos 1, 2, 3 y 4) y el segundo solo a los directivos de las escuelas de Coyhaique (ver anexo 5) considerando los temas y subtemas señalados en el siguiente cuadro.

**Cuadro 15:** Aspectos tratados en los cuestionarios de respuesta abierta

<b>Tema</b>	<b>Subtemas</b>
<b>Concepciones educativas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Enseñanza-Aprendizaje</li><li>• Rol del profesor</li><li>• Rol del estudiante</li><li>• Currículo</li><li>• Aporte del currículo al proceso de enseñanza</li><li>• Mapas de progreso</li><li>• SIMCE con niveles de logro</li><li>• Cambios y ajustes al currículo vigente</li></ul>
<b>Práctica profesional</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fortalezas y dificultades en implementación del currículo en el aula</li><li>• Cambios en las prácticas docentes a lo largo de la carrera profesional</li><li>• Sentido que tiene para el docente realizar un programa de formación</li></ul>
<b>Instancias de desarrollo curricular en la Escuela</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Instancias de discusión curricular en la Escuela</li><li>• Desarrollo del proyecto Curricular</li><li>• Trabajo colaborativo</li><li>• Análisis de pruebas estandarizadas (SIMCE) y evaluación docente</li></ul>
<b>Expectativas</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• En la formación</li><li>• En el alumnado</li></ul>
<b>Reflexiones acerca los profesores de Coyhaique</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Visión propia y de sus colegas</li><li>• Realidad de Coyhaique</li></ul>

Cada uno de estos ítems considerados en la construcción del instrumento permitirá hacer los análisis correspondientes para responder a los objetivos de la investigación.

✓ **Validación:**

Se consideró el proceso de validación como instancia de revisión de la pertinencia y el grado de importancia de las preguntas que se pretendían desarrollar.

Para la validación de los cuestionarios, se tuvo como criterio de selección para su revisión, a aquellos profesionales que conocen el contexto educacional chileno y a integrantes del proyecto que estudiaron la realidad educativa del lugar de aplicación.

El instrumento fue revisado por dos profesores pertenecientes a una facultad de educación de universidad chilena, con los que se conversó acerca de los temas más pertinentes que debían trabajarse en la investigación, como también se discutió la modalidad de preguntas.

Tres profesores de escuelas básicas y enseñanza media de Chile, con los cuáles se discutió la pertinencia de las preguntas para personas de su mismo nivel (Enseñanza Básica).

Tres miembros integrantes del proyecto AECID-Coyhaique, con los que se discutió la pertinencia de las preguntas de acuerdo a las directrices del proyecto y la revisión del director de tesis.

La revisión consistió en la entrega de los cuestionarios a estos profesionales de la educación para que dieran opiniones y comentarios sobre la pertinencia y coherencia del instrumento.

Los cambios propuestos apuntaron a eliminar datos de identificación de las escuelas, de manera que se conservara el anonimato, cambiar el formato de las preguntas para acotar la extensión de las mismas y también las formas de plantearlas para que fuera totalmente comprensible por las personas de la muestra.

Se realizó la eliminación de preguntas de opiniones puntuales acerca del accionar de la escuela y sus directivos porque podrían provocar reacciones en el profesorado que impidiera responder con confianza a las preguntas.

Se agregó cuadro de fortalezas y debilidades de las escuelas que permitieran conocer características de los centros en los que trabajan los profesores.

Al ser un cuestionario con preguntas abiertas, se dio más valor al intercambio de ideas y de propuestas que propiciara el diseño de un instrumento que al ser aplicado, permitiera poder obtener los datos necesarios.

A continuación, se presentan las cinco aplicaciones del cuestionario, con las características de aplicación, el objetivo al que apuntaban y aspectos de mejora.

## **2) Grupos escogidos para la aplicación de los cuestionarios.**

- a) Profesores que asisten a la formación del proyecto AECID-Coyhaique en las áreas de Matemática y Lenguaje/Comunicación.

La primera aplicación del cuestionario de respuesta abierta se realizó el 26 de marzo del 2009 en la sesión de formación de profesores de Matemática y Lenguaje (ver instrumento en anexo 1) previa autorización de los profesores formadores.

Se pueden destacar las siguientes características de la aplicación del instrumento:

- Se aplicó al mismo tiempo a ambos grupos siendo el número de participantes total de 33 profesores (17 de lenguaje y 16 de matemática).
- La duración de la aplicación del instrumento fue de 35 minutos promedio.

La aplicación del instrumento apuntaba a dar respuestas a los objetivos planteados por la investigación de detectar y analizar las concepciones relacionadas con enseñanza-aprendizaje y aspectos curriculares que desarrolla en su práctica pedagógica el profesorado e identificar la influencia de las expectativas que tienen los profesores sobre la formación.

De la primera aplicación del instrumento se tomaron algunas decisiones y arreglos al instrumento, que permitieran mejorar su aplicación al momento de ser replicado a los profesores de otro contexto (objetivo específico número 4).

El un segundo cuestionario, aplicado a los profesores de Coyhaique se realizó el 15 de abril del 2010 (ver anexo 3), consistía en repetir las mismas preguntas relacionadas con las expectativas en la formación y sobre el alumnado que se realizó el año 2009.

Se pueden destacar las siguientes características de la aplicación del instrumento:

- Se aplicó sólo a los profesores que asistieron a la formación de matemática debido a que la formación en Lenguaje no se realizó.
- El número de profesores participantes fue de 16.
- La duración de la aplicación del instrumento fue de 20 minutos promedio.

La aplicación en esta oportunidad buscaba responder al objetivo de la investigación de describir y valorar las expectativas y cambios en estas después de participar de programas formativos.

Las cancelaciones a última hora, en dos oportunidades, de las formaciones de los profesores de Lenguaje (debido a la imposibilidad de asistir del formador encargado) impidieron que se pudiera aplicar a este grupo. Se decidió continuar sólo con el grupo de profesores de matemática lo que no obstaculiza en ningún caso las pretensiones de los objetivos planteados.

b) Directivos que participan del proyecto Coyhaique.

Una primera consulta realizada a este grupo pretende contrastar las mismas preguntas que se les hicieron a los profesores de manera de comparar las opiniones que tienen ambos colectivos.

Para complementar la información que podía entregar este grupo, respecto a las características de los profesores y de las escuelas, se agrega al cuestionario los siguientes ítems (ver instrumento en anexo 2):

- Descripción del nivel de preparación que tienen los profesores del establecimiento en cuanto a la implementación del currículo y desarrollo de las clases (planificación curricular, desarrollo curricular en el aula y evaluación curricular).
- Señalar cómo y cuáles son las participaciones de los profesores en las evaluaciones docentes nacionales.
- Cómo realiza el establecimiento el seguimiento y evaluación del trabajo docente.
- Señalar fortalezas y problemáticas detectadas a nivel de aula y de centro y medidas necesarias a adoptar.
- Descripción de los retos curriculares a futuro que son fundamentales de desarrollar en la escuela.

La fecha de realización de la consulta fue el 11 de septiembre de 2009 y se presentan las siguientes características:

- Participan 14 directivos de las escuelas de Coyhaique que participan del proyecto Coyhaique.
- El tiempo de duración de la aplicación fue de 30 minutos promedio.

Una segunda consulta, se realiza para ampliar la información de las actividades que realizan los docentes en las escuelas, el día 26 de abril del 2011 y los ítems se centran en las instancias de desarrollo curricular de las escuelas (ver anexo 5).

Las características de la aplicación fueron:

- Participaron 15 directivos de las escuelas de Coyhaique.
- El tiempo de duración de la aplicación fue de 30 minutos promedio.

Ambas instancias de consulta a los directivos se aplicaron con la autorización y en espacios de la formación que ellos recibían por parte del equipo del proyecto AECID-Coyhaique.

c) Profesores de matemática que asisten a formación en un contexto distinto.

La investigación consideró necesario aplicar el cuestionario a un grupo de profesores de un contexto distinto al de Coyhaique como forma de tener una referencia acerca de la similitud o diferencias en las opiniones entregadas por los profesores objeto de estudio.

El grupo que se buscaba, para la aplicación del instrumento, corresponde a profesores que cumplieran en mayor grado características similares como:

- Profesores de matemática de escuelas municipales.
- Que estén asistiendo a una formación en Matemática.
- Que se desempeñen en una ciudad distinta a Coyhaique.

Se consigue autorización para consultar a un grupo de profesores de Matemática de Santiago de Chile, participantes del programa Apropiación Curricular (PAC) dirigido a profesores de segundo ciclo básico y enseñanza media a cargo del CPEIP, destinado a la actualización de los docentes.

A esta formación, también asisten profesores pertenecientes a escuelas particulares subvencionados, situación que al momento de evaluar la aplicación a este grupo se estimó que esto no incidía en la investigación y se aplicó a todo el grupo que asistió a la formación el día sábado 24 de abril del 2010.

La aplicación a este grupo busca responder al objetivo específico de delimitar si hay concordancia entre las concepciones que tienen el profesorado de Coyhaique involucrado en la investigación con respecto a otro grupo en otro contexto.

Si bien se aplica el mismo instrumento que a los profesores de Coyhaique (anexo 1) se le realizaron algunas modificaciones en los siguientes puntos:

- Se suprimen las preguntas acerca de los programas de perfeccionamiento que ha realizado y de los principales saberes que debiera poseer para lograr mejoras en los resultados de aprendizajes de los alumnos.

- Se arregla el formato de la presentación del cuestionario (ver instrumento en anexo 4)

A continuación se presenta un cuadro resumen de la cantidad de cuestionarios respondidos según grupo.

**Cuadro 16:** Total de cuestionarios aplicados por grupos.

	<b>N° de participantes</b>
<b>Profesores de Lenguaje</b>	17
<b>Profesores de Matemática</b>	32
<b>Profesores de Matemática de Santiago</b>	19
<b>Directivos</b>	29
<b>Total</b>	<b>97</b>

**b) Entrevistas:**

La entrevista tiene como propósito obtener información relevante para la investigación.

Se contemplaron entrevistas de tipo semi estandarizadas y también entrevistas centradas en el problema que permitieran profundizar en un aspecto concreto de la investigación. Se escogió a directivos, y de la muestra de profesores, seleccionándose ya sea por el aporte que pueda significar para la investigación o para corroborar información obtenida en la aplicación del cuestionario.

Siguiendo con la orientación de Santos Guerra, para llevar a cabo una investigación de tipo cualitativo, él señala que *“la entrevista es el medio más adecuado para realizar un análisis constructivo de la situación”* (Santos Guerra M. , 1990, pág. 77).

**1) Elaboración de la entrevista:**

- ✓ **Objetivo:** Profundizar las respuestas de los cuestionarios y describir situaciones que acontecen al docente en el ejercicio de su profesión.

- ✓ **Elaboración de las preguntas:**

El guión de entrevista, además de responder a los criterios de la matriz de información, fue validada por el director de la tesis y los cambios introducidos fueron en dirección a



mejorar la pertinencia de las preguntas de manera de complementar las información que se obtendría del cuestionario.

La elección de los entrevistados, primero, se determina tras haber observado las clases de formación ya que esto permite tener una primera impresión de quiénes eran los docentes que podrían proporcionar información que ayudara a la resolución de los objetivos.

Segundo, para los encuentros siguientes, una vez aplicados los cuestionarios, se realizaron las entrevistas con una mayor profundización. Taylor entrega la definición de entrevistas cualitativas en profundidad como *“reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”* (Taylor, 1986, pág. 101).

Se prepararon tres pautas de entrevistas semi estructurada (ver anexo 6, 7 y 8), la primera dirigida a los profesores de Coyhaique cuyos temas y subtemas se presentan en el siguiente cuadro.

**Cuadro 17:** Puntos analizados en las entrevistas a los profesores.

Tema	Subtemas
<b>Concepciones educativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Opinión currículo</li> <li>• Recursos curriculares</li> <li>• Cambio curricular</li> <li>• Aula, planificaciones y problemáticas</li> <li>• Caracterización como profesor</li> <li>• Relación con equipo directivo</li> <li>• Trabajo colaborativo</li> <li>• Evaluación docente</li> <li>• 7º y 8vos a Enseñanza Media</li> <li>• Materiales</li> <li>• Espacios de reunión</li> <li>• Apoyo apoderados</li> </ul>
<b>Expectativas</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• En la formación</li> <li>• En el alumnado</li> </ul>
<b>Reflexiones acerca los profesores de Coyhaique</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visión propia y de sus colegas</li> </ul>

Las otras pautas de entrevistas dirigían las temáticas de las preguntas de forma que permitieran complementar las realizadas al grupo de profesores, es así como a los

formadores se les consultó acerca del conocimiento y caracterización del grupo de profesores de Coyhaique, las debilidades y fortalezas de la formación, entre otros temas (ver anexo 7). Y a los directivos de escuelas de Coyhaique, se centraron las entrevistas en la aportación de experiencias y relatos del trabajo en la escuela, de los profesores y de la realidad de Coyhaique (ver anexo 8).

A continuación se hace una descripción de los grupos escogidos para las entrevistas.

## **2. Grupos escogidos para la realización de las entrevistas**

a) Entrevistas a formadores: En el año 2009 se realizaron entrevistas semi estructurada a los dos profesores encargados de impartir las formaciones en Matemática y en Lenguaje aprovechando las estancias de ellos en Coyhaique. En el año 2010 y 2011. debido a los problemas de continuidad de la realización de los cursos previstos para la formación de profesores y el cambio de los formadores, se consideró realizar entrevistas a los profesores en Santiago (lugar de residencia de ambos formadores) para la que solo el profesor de Matemática aceptó.

Además, se envió por correo electrónico preguntas a ambos formadores teniendo respuesta del profesor de Matemática.

b) Entrevistas a Directivos: Se realizaron entrevistas con directores de las escuelas pero el foco y la mayor atención se centró en conseguir conversaciones con los Jefes de Unidad Técnica, dado que el perfil que ellos tienen es de mayor contacto y trabajo con los docentes de su escuela, además de la realización y coordinación del trabajo curricular.

c) Entrevistas a profesores:

Las entrevistas a los profesores que participaron en la formación impartida por el proyecto se dividen en dos partes:

- Entrevistas desarrolladas durante las jornadas de participación en los cursos.
- Entrevistas de mayor profundidad en las cuáles se pudieron realizar entrevistas de mayor duración en ambientes que al docente le acomodaba.

También, se realizaron entrevistas grupales que permitieron generar espacios de conversación y discusión entre los profesores.

Las entrevistas se realizaron en momentos de las distintas visitas al trabajo de campo, concentrándose las de mayor profundidad, en la estancia última de la investigación por contar con el tiempo necesario para coordinar con los profesores.

Las grabaciones se hicieron con la autorización de cada entrevistado y fueron recogidas en formato MP3.

Las transcripciones se hicieron utilizando el programa Sscriber y posteriormente agrupadas en el programa Atlas ti.

El siguiente cuadro reúne el total de entrevistas realizadas según área de pertenencia del entrevistado.

**Cuadro 18:** Resumen total de entrevistas realizadas por grupo.

<b>Profesores de Lenguaje y Comunicación</b>	6
<b>Profesores de Matemática</b>	6
<b>Directores de escuela</b>	2
<b>Grupales a profesores</b>	3
<b>Jefes de Unidad Técnica</b>	3
<b>Formadores</b>	3
<b>Total</b>	<b>23</b>

**c) Revisión de documentos:**

La revisión de documentos se basa en la búsqueda de información que complemente los datos recopilados en el trabajo de campo, para ello se han reunido para el análisis de la información, proyectos institucionales, evaluaciones que se han hecho a los profesores y planificaciones de clases, entre otros documentos, que permitan ver datos que puedan ayudar a conocer el currículo que implementa cada centro educativo, analizar las realizaciones de los estudiantes, las planificaciones y notas del profesores.

También, fundamentales para el desarrollo de la investigación, son los documentos del proyecto AECID-Coyhaique y los aportes que sus participantes hicieron.

A continuación, en el cuadro 19, se mencionan los tipos de registros que resultan de interés para la investigación.

**Cuadro 19:** Tipos de registros y documentos de interés a la investigación

Tipo de registro	Tipo de documento
Oficiales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Memorias proyecto AECID-Coyhaique</li> <li>• Resultados SIMCEs</li> <li>• Artículos y Estudios de interés para el desarrollo de la investigación.</li> <li>• Otros...</li> </ul>
Personales	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Notas de campo</li> <li>• Bitácora de viaje</li> </ul>

En la presentación de los resultados se presentan los principales aspectos, útiles para complementar la información obtenida en cuestionarios y entrevistas, obtenidos de las entrevistas escritas que el proyecto Coyhaique aplicó los años 2008 y 2011.

También, la revisión de los informes municipales del departamento de educación de Coyhaique, permite obtener información oficial de las autoridades a cargo del manejo de las políticas educativas.

**d) Observaciones de clases e instancias de formación:**

Para el desarrollo de esta investigación se estima necesario dejar registro de aquellas observaciones de las interacciones que nuestro objeto de estudio realiza en los distintos espacios en los que se desenvuelve profesionalmente.

Se tiene en cuenta la observación no participativa de manera de observar y tomar notas sin intervenir en la actividad cotidiana del docente.

Los lugares de observación:

- Durante el transcurso de las clases de formación de los profesores.
- Las visitas a escuelas.
- Clases en las escuelas.
- Espacios de reunión.

De lo observado se hicieron registros personales utilizando una pauta de observación (ver anexo 9). Posteriormente se ordenó la información según la importancia para el análisis de los datos.

El total de las clases observadas se detallan en el cuadro 20.

**Cuadro 20:** Resumen del total de las clases observadas según grupo.

Formación a profesores de Lenguaje y Matemática	4
Formación a directivos	7
Profesores de Lenguaje	3
Profesores de Matemática	6
<b>Total</b>	<b>20</b>

De las visitas a las escuelas, como parte de las actividades realizadas por el proyecto Coyhaique, se hicieron notas y observaciones.

**Cuadro 21:** El número de visitas de escuelas en las que se hicieron registros

Escuelas urbanas	15
Escuelas rurales	4
<b>Total</b>	<b>19</b>

Todos los instrumentos mencionados se aplicaron en distintas etapas de los viajes realizados a Chile y puntualmente a Coyhaique. Los cinco viajes que en total se hicieron, permitieron reunir una cantidad importante de información que respondiera a los objetivos de la investigación y al análisis de las concepciones educativas y expectativas ante formación del profesorado que participa de programas formativos.

En el cuadro 22 se presenta un resumen de los las fechas y los días de estancia en Santiago y en Coyhaique.

**Cuadro 22:** Resumen de los viajes y período de la estadía en Coyhaique:

<b>Fecha</b>	<b>Cantidad de días</b>
Septiembre 2009	7 días
Abril 2010	7 días
Octubre 2010	10 días Santiago
Abril 2011	7 días
Octubre-noviembre 2011	26 días

### 8.2.1 Triangulación de la información.

Se realiza en la investigación una comparación y contrastación de los datos aplicando la técnica de triangulación.

Los pasos realizados para la triangulación son los siguientes:

- Recopilación de toda la información reunida en el trabajo de campo.
- Triangulación de las categorías o temas entre los instrumentos.
- Valoración y discusión de la información obtenida con los aspectos teóricos.

Para el análisis se ha realizado una codificación de los datos que queda representada de la siguiente manera:

**Cuadro 23:** Codificación de los cuestionarios.

Cuestionario	Código	Fecha aplicación	Nº participantes
Profesores de Coyhaique	<b>C1</b>	26 de marzo 2009	Lenguaje: 17 Matemáticas: 16
Directores y Jefes Técnicos de Coyhaique	<b>C2</b>	11 de septiembre 2009	14
Profesores de Matemáticas de Coyhaique	<b>C3</b>	15 de abril 2010	16
Profesores de Matemáticas de Santiago	<b>C4</b>	24 de abril 2010	21
Directores y Jefes Técnicos de Coyhaique	<b>C5</b>	26 abril 2011	15

Los cuestionarios abiertos se ordenaron y codificaron asignándoles la letra C de cuestionario y un número, correspondiente al asignado por orden de aplicación. A los profesores de lenguaje/comunicación se les asignó la letra L y a los de matemática la letra M y el número asignado a los cuestionarios respondidos.

Por ejemplo:

*“Es urgente humanizar el proceso. Los docentes nos hemos convertido en máquinas preparadoras de SIMCE” (C1:L3).*

C1 corresponde al cuestionario aplicado el día 26 de marzo del 2009 y L3 señala que es un profesor de Lenguaje/comunicación, en donde el número 3 fue asignado para ordenar las transcripciones y facilitar la búsqueda de las respuestas.

“Existe claridad y capacitación con respecto a la temática de la planificación previa y elaboración de diseños curriculares” (C2:D13).

En este caso, C2 corresponde al cuestionario aplicado el día el 11 de septiembre del 2009 y D señala que es una opinión de un directivo, que en este ejemplo, correspondiente al enumerado 13.

También se codificaron las entrevistas asignándoseles la letra P y el número según el orden establecido al momento de la transcripción.

La identificación del cargo que desempeña la persona entrevistada y la tipología de escuela a la que pertenece se pueden ver en el siguiente cuadro.

**Cuadro 24:** Codificación de las entrevistas.

Código Entrevista	Cargo que desempeña persona entrevistada	Tipología de escuela a la que pertenece
P1	Profesor de Lenguaje	Enseñanza Básica
P2	Profesor de Matemática	Enseñanza Básica
P3 (Grupal)	Profesor de Lenguaje Profesor de Matemática (2)	Enseñanza Básica
P4	Profesor de Matemática	Enseñanza Básica
P5	Profesor de Lenguaje y Matemática	Enseñanza Básica
P6	Jefe de Unidad Técnico Pedagógica	Enseñanza Básica y Enseñanza Media
P7	Profesor de Lenguaje	Enseñanza Básica
P8	Profesor Formador Lenguaje Profesor Formador Matemática	Profesor Universitario
P9	Profesor Formador Matemática	Profesor Universitario
P10	Profesor Formador Matemática	Profesor Universitario
P11 (Grupal)	Profesores de Lenguaje y Matemática (8)	Enseñanza Básica y Enseñanza Media
P12 (Grupal)	Profesores de Lenguaje y Matemática (9)	Enseñanza Básica rural
P13	Profesor de Lenguaje	Enseñanza Básica
P14	Profesor de Matemática	Enseñanza Básica
P15	Profesor de Matemática	Enseñanza Básica
P16	Profesor de Lenguaje	Enseñanza Media
P17	Profesor de Lenguaje	Enseñanza Media
P18	Profesor de Matemática	Enseñanza Media
P19	Profesor de Matemática	Enseñanza Básica
P20	Director de escuela	Enseñanza Básica rural
P21	Director de escuela	Enseñanza Básica rural
P22	Jefe de Unidad Técnico Pedagógica	Enseñanza Básica
P23	Jefe de Unidad Técnico Pedagógica	Enseñanza Básica

Además de la asignación de la letra P y el número correspondiente al orden de transcripción, se mantuvieron algunos números de los entregados por el programa Atlas ti. al momento de hacer la agrupación por temáticas, de manera de poder facilitar la búsqueda en caso que fuera necesario en las transcripciones.

Por ejemplo:

*“(…) de repente cada vez lo dudo si las personas que realizaron este trabajo son personas que alguna vez han estado en aula, por lo menos yo creo eso que es muy importante que el que desarrolle esos papeles los haya vibrado alguna vez” (P7: 20:21).*

La anterior opinión corresponde a un profesor de lenguaje de enseñanza básica, identificado en el análisis como P7, y los números 20:21 corresponden a la ubicación entregada en el programa Atlas ti y que se mantiene para facilitar su búsqueda.

Las anotaciones de entrevistas están señaladas por el día en que se hicieron y en el análisis se especifica según a quienes corresponden las opiniones entregadas.

En los documentos analizados, las correspondientes a las entrevistas escritas realizadas en el año 2008 y 2011, se mantienen los códigos usados por el Proyecto Coyhaique, en los cuales se utiliza la letra P para identificar a los profesores de lenguaje y la letra M a los de matemática, el número que se le asigna corresponde a la identificación señalada cuando se ha hecho la transcripción.

Ejemplos:

*“Infraestructura adecuada” (P1-P11).*

*“Poca o nula participación y compromiso de las familias” (M1-M2-M3-M9-M10-M11-M15-M17-M18-M19-M20-M21-M22).*

En las anotaciones realizadas en las visitas de las escuelas, se identifican por la fecha de la visita y la tipología a la que pertenecían, siendo estas últimas las siguientes:

- Enseñanza Básica
- Enseñanza Básica rural
- Liceo HC y TP

Por último, las anotaciones a las observaciones de clases se registraron por fecha y el profesor y tipología de escuela en la que trabaja.

Ejemplo:

2 de noviembre 2011	Profesora de Lenguaje Liceo
3 de noviembre de 2011	Profesora Matemática Escuela de Enseñanza Básica



### **8.3 Problemáticas e incidencias en la investigación.**

Durante el transcurso de la investigación existieron problemáticas e incidencias, entendiendo a estas como acontecimientos o situaciones que no pueden ser manejadas como la planificación inicial lo tenía previsto, por tanto, se es consciente de la flexibilidad metodológica que debía adoptar el desarrollo del trabajo.

Habiendo señalado lo anterior, es que se pueden agrupar en tres puntos las problemáticas o incidencias transcurridas en el trabajo de investigación:

**1. Las reiteradas suspensiones de las jornadas de formación dirigidas a los profesores de Coyhaique.** Las formaciones programadas por el proyecto Coyhaique, para el segundo y tercer año, sufrieron problemas por cancelaciones de última hora de los formadores, esto alteró la calendarización programada, lo que impidió que se pudieran observar más clases de las previstas inicialmente.

**2. La disponibilidad de tiempo y desconfianza inicial de los profesores de Coyhaique.** Se tuvieron que acordar espacios de reunión con los profesores dentro del escaso tiempo con el que cuentan, por lo que en algunas ocasiones se tuvieron que hacer las entrevistas en los espacios de recreación que tienen los profesores entre jornadas, esto limitaba la posibilidad de poder extenderse en las conversaciones. Además, los profesores frente a una persona externa al establecimiento (el investigador) presentaron una desconfianza inicial que pudo ser superada una vez conocidas ambas partes.

**3. Incidencias por la realización de una investigación a distancia.** Para programar cada uno de los viajes a Coyhaique se debía planear con meses de antelación. Para el viaje de octubre del 2010 se canceló el vuelo por la huelga de controladores aéreos lo que ocasionó que se perdiera el viaje a Coyhaique, esto llevó a realizar algunas actividades de recopilación de información solo en la ciudad de Santiago de Chile.

Aquellas problemáticas, creemos, no afectan a los objetivos del estudio al momento de que se pudieron realizar alternativas que permitieran revertir las dificultades que se presentaban.

## **Principales aportaciones del capítulo**

Este capítulo ha permitido presentar de manera detallada el desarrollo del diseño de la investigación.

El cuadro 10, que identifica la formación de las escuelas, permite conocer las características con que las escuelas se presentan a la comunidad y el desempeño de los docentes de sus establecimientos, información que es útil para ser contrastada más adelante con los datos recopilados por la investigación.

La construcción de los instrumentos se apoyó de las principales temáticas estudiadas en el marco teórico y en la matriz de información, destacándose en este capítulo la importancia de cada uno de los instrumentos escogidos para la conseguir responder a los objetivos que la investigación pretende.

Cada uno de los instrumentos aplicados, que se detallan en este capítulo, son presentados a continuación, en la cuarta parte de la tesis, que da lugar a la presentación de los resultados y análisis y a la valoración y discusión, todos estos puntos que permiten generar las conclusiones a las que se llegaron en la investigación.

# CUARTA PARTE:

---

## RESULTADOS Y MARCO CONCLUSIVO

### Capítulo 9:

Presentación y análisis de los resultados

### Capítulo 10:

Valoración y discusión de los resultados

### Capítulo 11:

Marco conclusivo



.....

**Capítulo 9:**  
**Presentación y análisis de los resultados**



## **Capítulo 9:**

# **PRESENTACIÓN Y ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS**

### **Introducción al capítulo**

La recogida de datos, como se describe en el capítulo anterior, se realiza en las distintas etapas del trabajo de campo. Toda la información reunida, transcrita y organizada fue analizada de manera de dar respuestas a los objetivos del trabajo de investigación que permitiera representar con mayor fiabilidad la realidad del contexto investigado.

De la reflexión resultante del análisis se describen, en este capítulo, las principales aportaciones acerca de las concepciones educativas y expectativas ante la formación del profesorado de las escuelas de Coyhaique.

Los resultados y el análisis se presentan primero, por instrumento, es decir, los resultados de los cuestionarios, entrevistas, visitas a escuelas y observaciones en el aula se presentan de manera individual, para luego realizar una integración de los resultados destacando las principales coincidencias y divergencias que se detectaron.

Para comenzar, se entregan las principales características y antecedentes de los grupos (profesores, directivos de Coyhaique y profesores de Santiago), las fortalezas y problemáticas de aula y de centro de las escuelas de Coyhaique y las opiniones de los directivos respecto al trabajo de los docentes de sus escuelas para luego, por instrumentos, presentar los principales resultados obtenidos.

### **9.1 Antecedentes y principales características de los grupos participantes.**

De los datos extraídos de la aplicación de los instrumentos, durante todo el período de la investigación, se presentan los aspectos más relevantes que permiten conocer el perfil de los profesores y directivos de la muestra de la investigación.

- **Profesores de Coyhaique que participaron de la formación**

De los profesores de Coyhaique se describen primero las características de los profesores para luego presentar cuatro puntos relacionados con el trabajo docente y la participación que tienen en distintos ámbitos de la escuela. Estos puntos son:

- Principales características que debe poseer un docente para lograr mejoras en los resultados de aprendizajes de sus alumnos.
- Programas de perfeccionamiento que ha participado.
- Caracterización que hacen los directivos de las escuelas acerca de los profesores en los aspectos curriculares (Planificación, Desarrollo y Evaluación).
- Participación de los profesores de las escuelas en evaluaciones docentes nacionales.

➤ Las principales características del grupo de **Lenguaje/Comunicación** en Coyhaique son:

- La mayoría de los asistentes a las formaciones eran mujeres (13) y 4 eran hombres.
- Solo tres profesores provienen de escuelas rurales.
- Todos, además de la asignatura de Lenguaje/Comunicación, están a cargo de una jefatura de curso. Teniendo en promedio tres cursos en donde imparten esta asignatura y otras.
- Más de la mitad de los profesores tiene más de 21 años de experiencia docente.

**Gráfico 5:** Años de experiencia docente profesores de Lenguaje/Comunicación Coyhaique

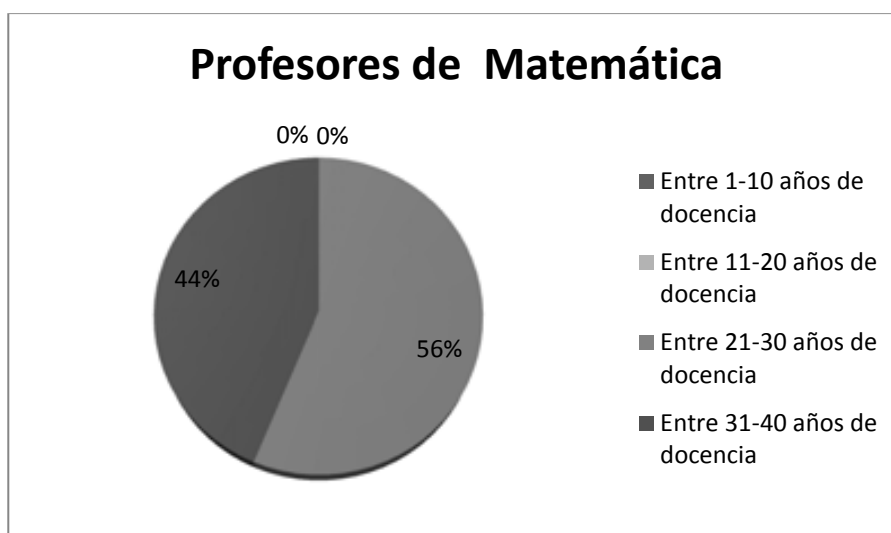


**Fuente:** Elaboración propia.



- Las principales características del grupo de **Matemática** en Coyhaique son:
  - La mayoría de los asistentes a la formación eran mujeres (9) y 5 eran hombres, 2 personas no responden a esta pregunta.
  - Solo dos profesores trabajan en escuelas rurales.
  - Todos además de la asignatura, están a cargo de una jefatura de curso. Teniendo en promedio tres cursos en donde imparten la asignatura de matemática y otras.
  - La totalidad de los profesores tienen 21 años y más de experiencia docente.

**Gráfico 6:** Años de experiencia docente profesores de Matemática Coyhaique



**Fuente:** Elaboración propia.

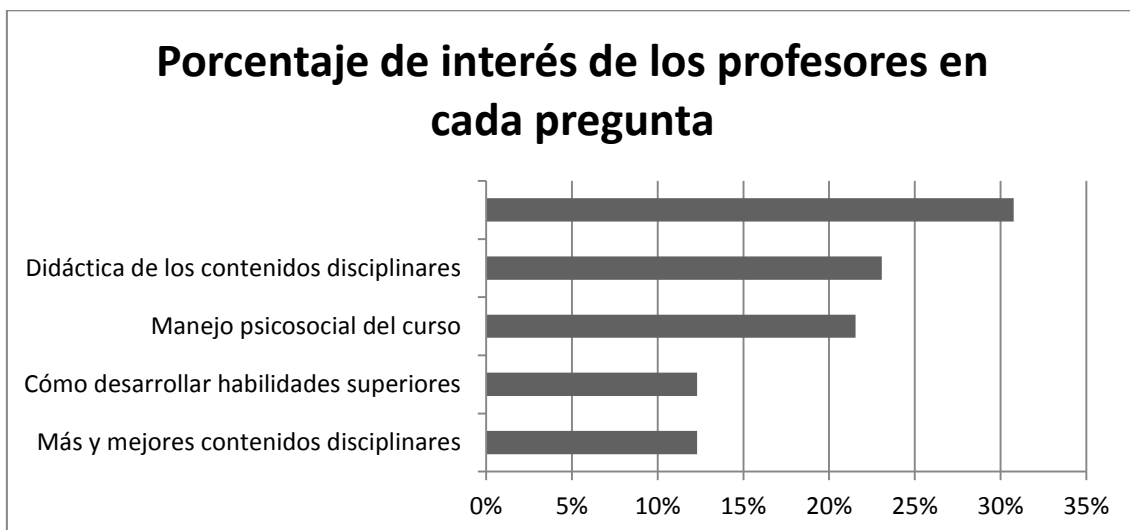
### 1. Principales características que debe poseer un docente para lograr mejoras en los resultados de aprendizajes de sus alumnos.

De manera de poder caracterizar mejor el perfil de los docentes que trabajan en Coyhaique, se les preguntó sobre las características principales que debe poseer un docente para lograr mejoras en los resultados de aprendizajes de sus alumnos.

Debían ordenar las siguientes opciones según la más importante:

- Más y mejores contenidos disciplinares.
- Cómo desarrollar habilidades superiores.
- Manejo psicosocial del curso.
- Didáctica de los contenidos disciplinares.
- Conocer qué sabe o no sabe cada alumno del curso.

**Gráfico 7:** Características principales que debe poseer un docente según las opiniones de los profesores de matemática

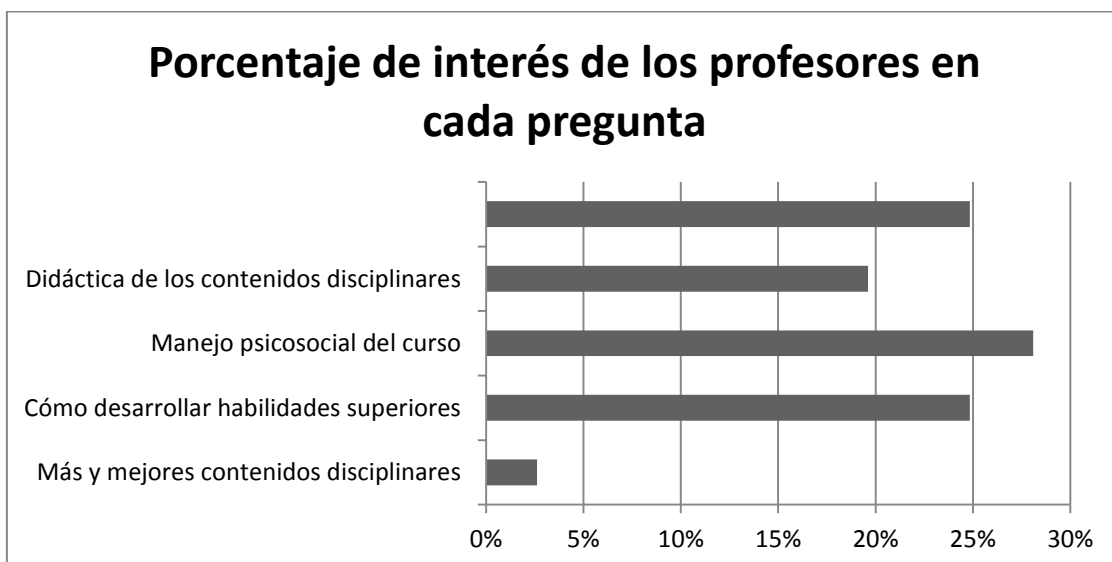


**Fuente:** Elaboración propia.

Los profesores de matemática priorizan conocer qué sabe o no sabe cada alumno del curso, ocupando luego, el segundo lugar, la didáctica de los contenidos disciplinares y muy de cerca el manejo psicosocial del curso como los principales factores que debe poseer un docente para lograr mejoras en los aprendizajes de sus alumnos.

Los dos factores que ubican los profesores en último lugar, teniendo la misma cantidad de puntaje, es el cómo desarrollar habilidades superiores y el tener más y mejores contenidos disciplinares.

**Gráfico 8:** Características principales que debe poseer un docente según las opiniones de los profesores de Lenguaje/Comunicación



**Fuente:** Elaboración propia.

Los profesores de Lenguaje/Comunicación presentan más diversidad en sus opiniones, priorizando el manejo psicosocial del curso, y de cerca a esta opción, el conocer qué sabe o no sabe cada alumno del curso y a cómo desarrollar habilidades superiores.

La didáctica de los contenidos disciplinares queda ubicada en un cuarto lugar, y por debajo de esta, los profesores creen necesario más y mejores contenidos disciplinares.

En este grupo, al igual que los profesores de matemática, priorizan el trabajo psicosocial del curso y como última opción se encuentra que el docente mejore sus contenidos disciplinares.

En el cuestionario se deja un recuadro para que el profesor, si lo deseaba, expresara alguna opinión respecto a esta pregunta, de las respuestas recibidas no hubo ninguna de los profesores de Enseñanza Media. De las respuestas a destacar de los profesores de básica:

**Lenguaje y comunicación:**

*“Es urgente humanizar el proceso. Los docentes nos hemos convertido en máquinas preparadoras de SIMCE” (C1:L3)<sup>8</sup>.*

*“Hoy por hoy los contenidos curriculares no son lo fundamental, lo importante es como desarrollamos competencias” (C1:L14).*

**Matemática:**

*“Un profesor debe conocer lo más realmente lo que sabe su curso y de ahí plantea los objetivos y metas” (C1:M2).*

*“En cuanto al nº 5 no es fácil saber que sabe o no un alumno cuando recién lo conoce, para eso se necesita tiempo de contacto y luego actuar en consecuencia” (C1:M5).*

En el grupo de Lenguaje se hace mención a la prueba de evaluación nacional SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación) al ser esta uno de los indicadores más importantes para la medir los aprendizajes de los alumnos en las escuelas y como esta se ha convertido en el único objetivo a superar.

El trabajo que se realiza en torno a la superación de los índices SIMCEs, genera en los profesores un sentimiento de ser “*máquinas preparadoras de SIMCE*” como lo señala un profesor de lenguaje de enseñanza básica (C1:L3).

---

<sup>8</sup> En el apartado 8.2.1 se explica la codificación de los cuestionarios

Los profesores de matemática ponen énfasis en la necesidad de conocer que sabe o no un alumno de su curso, para ello creen primero que hay que tener un tiempo de contacto para luego plantear los objetivos y metas.

## **2. Los programas de perfeccionamiento que habían recibido antes de la formación del proyecto Coyhaique.**

Como una manera de conocer el nivel y frecuencia de participación que tienen los docentes en programas formativos es que se les pide que mencionen al menos tres formaciones en las que han participado en el transcurso de los dos años anteriores a la realización de la formación por parte del proyecto AECID-Coyhaique.

Las principales formaciones mencionadas fueron:

### **Profesores de lenguaje.**

Todos han participado de algún programa de perfeccionamiento de la FIDECAP<sup>9</sup>.

La mitad agrega a este perfeccionamiento talleres del MINEDUC, capacitaciones del CPEIP y de otras Universidades, como por ejemplo:

- Talleres comunales de Lenguaje y Comunicación MINEDUC-CPEIP.
- Talleres municipales orientados al lenguaje CPEIP.
- Capacitación profesores guía talleres comunales CPEIP.
- Apropiación curricular Universidad Austral de Chile.
- Postítulo en comunicación, audición y lenguaje Universidad de Antofagasta.

### **Profesores de matemática.**

Todos han participado en algún programa de perfeccionamiento de la FIDECAP, solo diez profesores han realizado otro programa en otras Universidades y centros, como por ejemplo:

- Talleres comunales de perfeccionamiento. Talleres comunales educación Matemática MINEDUC CPEIP.
- Modelamiento matemático probabilidades Universidad de Chile.
- Didáctica de la matemática UMCE.
- Geometría.cl Universidad de Santiago.
- Postítulo de Administración educacional U. Católica

---

<sup>9</sup> Fundación que entrega asistencia técnica educativa, también implicada en el proyecto AECID-Coyhaique.

- Postítulo de Educación Matemática Universidad de la Frontera
- Postítulo en mención en Matemática Universidad de Valparaíso.
- Postítulo educación matemática Universidad de Talca

Los talleres comunales son los segundos programas con más participación de los profesores, además, el grupo de matemática tiene mayor participación en postítulos.

### **3. Caracterización que hacen los directivos de los profesores de sus escuelas en los aspectos curriculares.**

Se consulta a los directivos por las características que tienen los profesores de sus escuelas en materias de planificación, desarrollo y evaluación curricular.

La pregunta que se les plantea en el cuestionario abierto, es acerca del nivel de preparación que tienen los profesores de su establecimiento en cuanto a la implementación del currículo y desarrollo de las clases.

Las principales respuestas en cada uno de los niveles preguntados se presentan a continuación.

#### **a) Planificación curricular**

Las opiniones obtenidas se pueden dividir en:

- Profesores que hacen un uso adecuado y normal de las planificaciones según lo establecido por la escuela y lo dictado por los programas y planes de estudio del Ministerio de Educación.
- Escuelas que están readecuando las planificaciones para instalar nuevos conceptos, como por ejemplo, las competencias.

Las principales respuestas de los directivos pertenecientes a escuelas urbanas señalan que:

- *“Docentes planifican y preparan sus clases de acuerdo al diagnóstico que ha realizado, por lo que esta planificación curricular es adaptada a las necesidades educativas de los niños. Existe en los docentes un dominio de los objetivos y contenidos a tratar en cada nivel y subsector” (C2:D5).*

- *“Es un práctica asumida, en cuanto a cumplir con las exigencias de la UTP. Pero no garantiza que lo planificado realmente oriente al proceso de enseñanza-aprendizaje en el aula” (C2:D10).*
- *“Se están preparando en planificar basados en el desarrollo de competencias; discriminando entre aspectos cognitivos, habilidades y actitudes necesarias de fomentar en los jóvenes. Algunas (aproximadamente un tercio) han avanzado bastante en planificar de esta manera” (C2:D11).*

Como señalan los directivos de establecimientos urbanos, los profesores planifican de acuerdo a las necesidades de las escuelas y a los requisitos impuestos por la Unidad Técnico Pedagógica (UTP), *pero esto no garantiza el traspaso al aula (C2:D10)*, reconociéndose también que existe una parte de los docentes que no planifica o que se queda “atrás” de los requerimientos actuales de planificación.

Los directivos de escuelas rurales señalan, al igual que los urbanos, que existe una normalidad en el proceso de planificación curricular.

Las opiniones de los directivos pertenecientes a escuelas rurales fueron:

- *“Están en el proceso de lograr las planificaciones por unidad” (C2:D6).*
- *“Existe claridad y capacitación con respecto a la temática de la planificación previa y elaboración de diseños curriculares” (C2:D13).*

#### **b) Desarrollo curricular en el aula**

En cuanto al desarrollo curricular en el aula, esta se concreta con la planificación, ya sea mensual o semestral. Los directivos se refieren al trabajo del docente como adecuado, normal, bien preparados, innovadores. Como señala un director de escuela rural que los profesores tienen una *preparación adecuada y normal para desarrollar sus clases (C2:D8)*. Existe el reconocimiento, también, de que hay profesores de sus escuelas que no presentan las mismas características, faltándoles preparación en materias curriculares.

Las opiniones más destacadas de los directivos pertenecientes a escuelas urbanas son:

- *“Adecuado, con carencias en la innovación y aplicación de TICs” (C2:D7).*
- *“Un 60% de profesores demuestra un dominio de los contenidos y una metodología efectiva al momento de enseñarlos. En ellos se observa un interés por innovar en sus prácticas, incorporando diversos recursos de apoyo” (C2:D10).*

- *“Algunos están muy bien preparados para abordar el trabajo en el aula, de acuerdo a las características de los alumnos. Un grupo bastante grande, se encuentra entrampado en el trabajo en el aula, sin resolver el tema de la indisciplina, problemas de convivencia o desinterés de los jóvenes” (C2:D11).*

Señalan además que algunos profesores realizan perfeccionamiento o preparación permanente que se traducen en la utilización de nuevas estrategias de aprendizaje.

También, se presentan distintas problemáticas para que el desarrollo curricular resulte exitoso, algunas de ellas son:

- Falta de tiempo para desarrollar todos los contenidos mínimos requeridos.
- Carencia en innovación y la aplicación de Tics.
- Profesores que no dominan los contenidos ni metodologías adecuadas.
- Falta de preparación para asumir el desarrollo normal de la planificación de la clase.

Las opiniones respecto al desarrollo curricular en el aula, en las escuelas rurales, son:

- *“Hay problemas en el uso óptimo de los tiempos porque estamos organizando los aprendizajes esperados con una calendarización en forma semestral y luego mensual o por unidad” (C2:D6).*
- *“Es un tema en desarrollo, con especial debilidad en el cierre de las clases” (C2:D13).*

Existen en estas opiniones posturas opuestas, unas de preparación y normalidad en el desarrollo curricular, y otras, de debilidad ya sea porque no se consigue el uso óptimo de los tiempos o en el cierre de las clases.

### **c) Evaluación curricular**

En este punto es donde hay más aspectos negativos señalados por los directivos, ya sea manifestada por la debilidad en la evaluación que tienen los profesores o por el bajo dominio para implementarla de forma que considere todo el proceso del aprendizaje.

Las principales respuestas de los directivos de establecimientos urbanos son:

- *“La evaluación ha dejado de ser solo una calificación, el docente evalúa procesos y producto final existe mayor dominio de instrumentos evaluativo que les permite tener una mirada evaluadora más formativa” (C2:D5).*

- *“Aquí hay más dificultades, en la mayoría se observa la imposición de calificar al alumno más que evaluar su desempeño. También ha sido difícil, para muchos, evaluar procesos y no eventos” (C2:D11).*
- *“Con dificultades y carencias, los resultados son bajos en las mediciones a nuestra institución. En proyecto de perfeccionarnos en esta área y de compatibilizar los enfoques y visiones de los profesores” (C2:D12).*

Estos directivos hacen mención al cambio de forma de evaluar que han experimentado los profesores en las escuelas de Coyhaique que han supuesto dificultades en la aceptación y asunción de las nuevas formas evaluativas.

Las respuestas a continuación pertenecen a directivos de escuelas rurales:

- *“No todos los docentes tienen un acabado preparación en este tema. Es una de las debilidades que presentan. Se mejorará con cursos venideros de perfeccionamiento sobre construcción de instrumentos evaluativos” (C2:D8).*
- *“Los docentes de primer ciclo (1º a 4º básico) manejan bastante bien la evaluación, pero tal vez falta hacer mejor uso de los resultados. En el 2º ciclo es necesario una actualización en el tema de evaluación de procesos” (C2:D6).*
- *“Es un tema débil que de acuerdo a la necesidad detectada de capacitación a nivel de comuna (escuelas rurales) en el mes de septiembre o octubre realizaron jornada de capacitación” (C2:D13).*

Al igual que los directivos urbanos, los rurales, señalan que se encuentran en una etapa o fase de implementación de cursos de evaluación que permitan cubrir o palear estas falencias.

#### **4. Participación de los profesores de las escuelas en evaluaciones docentes nacionales.**

Las evaluaciones de los docentes en las escuelas públicas (municipales) son de carácter obligatorio. Se consulta a los directivos de cuáles y cómo es la participación de los docentes en esta, de manera de obtener información acerca de los resultados y disposición de los profesores frente a la evaluación.

Las principales opiniones de directivos pertenecientes a escuelas urbanas fueron:

- *“Se evalúan de acuerdo a la programación nacional, en general la opinión que se tiene de la evaluación docente no es buena” (C2:D1).*



- *“Todos han participado de acuerdo a la programación del MINEDUC, aunque no estén totalmente de acuerdo en la finalidad de ésta o en la forma como se desarrolla. Un factor común, en contra del proceso de evaluación, ha sido la falta de tiempo para realizar todo lo que demanda la evaluación. Nadie ha salido en el rango ‘insatisfactorio’” (C2:D11).*
- *“Según el Programa, hemos tenido un grupo de profesores “competentes” y un grupo menor “básico”, ninguno “destacado”. Una docente con premio a la Excelencia. Se percibe la evaluación al profesorado como un desgaste y presión frente a su rol como docente, lo que les consume mucho tiempo y disminuye su rendimiento en su rol docente” (C2:D12).*
- *“Es positiva aún cuando algunos docentes con años de servicio y edad deciden no evaluarse por varias razones, especialmente por lo problemático de desarrollar lo del portafolio” (C2:D14).*

Las respuestas de los directivos urbanos se pueden agrupar de dos tipos, primero, los que responden acerca de los resultados obtenidos por los profesores de sus escuelas, en donde destacan la obtención de resultados de profesores “competentes” y “básicos”; y segundo, las opiniones negativas que tienen los profesores de sus escuelas acerca de esta prueba de evaluación.

Los directivos de las escuelas urbanas señalan la disconformidad que tiene el docente frente a este tipo de evaluación, que si bien las realiza por el carácter obligatorio que esta tiene, la dedicación que se ha de entregar al rendir esta prueba consume mucho tiempo del docente lo que les significa destinar tiempo de la preparación de clases, el que ya es escaso e insuficiente.

En cuanto a la participación que tienen los profesores de las escuelas rurales en las evaluaciones, las opiniones de los directivos fueron:

- *“Hasta el momento no se ha evaluado al 100% de los docentes pero de los que se evaluaron el 20% resultó competente y el resto básico” (C2:D6).*
- *“Todos los docentes deben ser evaluados en el caso de la escuela, todos se han evaluado teniendo buena calificación” (C2:D8).*
- *“En su mayoría competente” (C2:D13).*

En estas tres últimas opiniones de los directivos de las escuelas rurales sólo se reflejan los resultados obtenidos por los docentes.

Las instancias de evaluación interna, en las escuelas, señaladas por los directivos son:

- Reuniones técnicas.

- Talleres.
- Trabajos en equipos.
- Pautas de seguimientos.
- Revisión de planificaciones y leccionarios.
- Observación de clases.
- Acompañamiento al aula.
- Revisiones de materiales que produce cada docente.

Estas tareas la realizan en su mayoría los Jefe de Unidad Técnica Pedagógica (UTP), que en algunas escuelas cuentan con un equipo de dos o tres personas de apoyo.

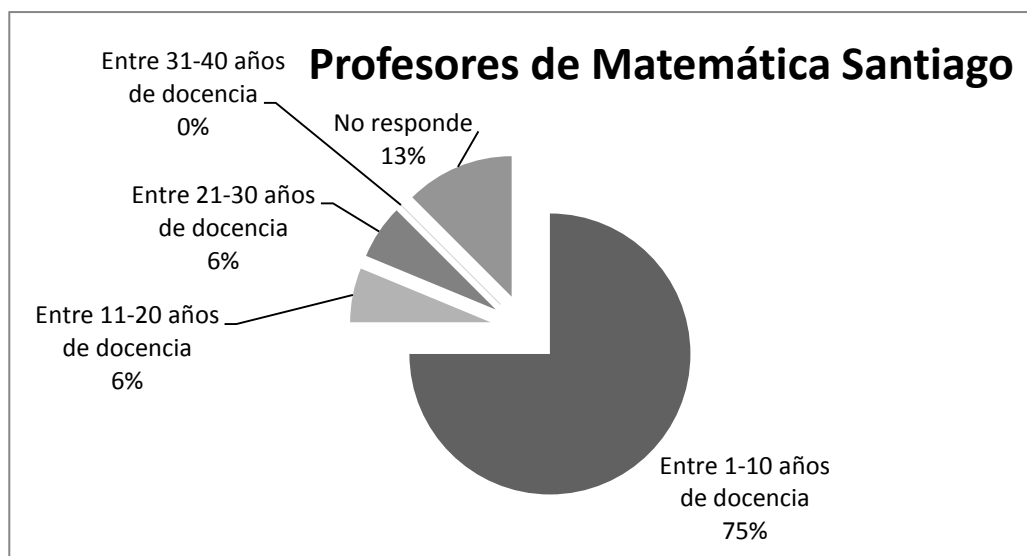
- **Profesores de Matemática de Santiago de Chile.**

El grupo de profesores de escuelas de Santiago de Chile, que asisten al curso “Datos y Azar”, perteneciente al programa del CPEIP, realizado el año 2010, tiene profesores provenientes de establecimientos municipales y de particulares subvencionados.

Las principales características del grupo de Matemática en Santiago son:

- Más de la mitad de los asistentes a la formación fueron mujeres (10 y 6 eran hombres, 3 no responden).
- Todos se desempeñan en escuelas urbanas.
- Todos, además de la asignatura, están a cargo de una jefatura de curso. Teniendo en promedio tres cursos en donde imparten la asignatura de matemática y otras.
- La mayoría (75%) tiene entre uno y diez años de experiencia docente.

**Gráfico 9:** Años de experiencia docente profesores de Matemática, Santiago



**Fuente:** Elaboración propia.

El siguiente gráfico permite ver la comparación de los años de docencia entre ambos grupos de profesores de matemática.

**Gráfico 10:** Comparación de los años de docencia entre los profesores de matemática Coyhaique y Santiago



**Fuente:** Elaboración propia.

En el gráfico 8, puede verse las diferencias de años de docencia entre ambos grupos, en los que grupo de Coyhaique tiene docentes con más de 20 y 30 años de servicio en su totalidad.

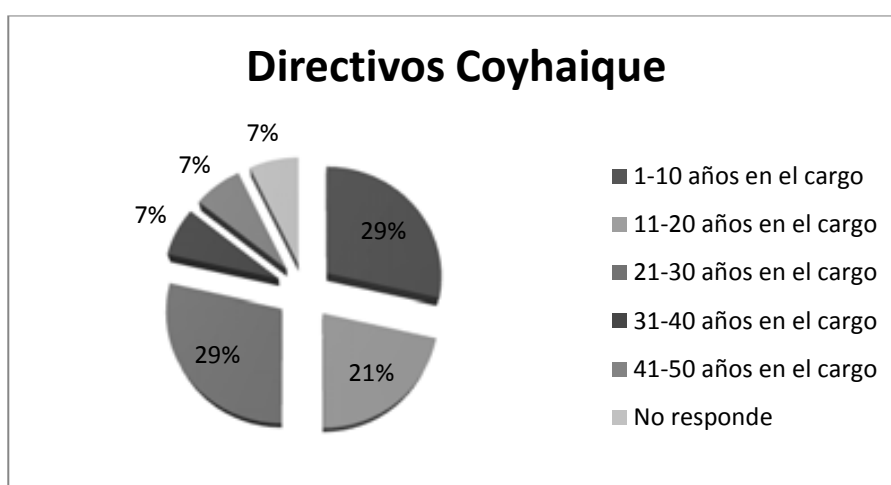
- **Directores y Jefes de Unidad Técnica que participaron del proyecto.**

En el proyecto AECID-Coyhaique participaban los directores y otros directivos de las escuelas, como el encargado de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP) o en su reemplazo el que ocupa el cargo de orientador.

Las principales características del grupo de Directivos son:

- La mayoría de los directivos son hombres (9) y 5 mujeres.
- Tres directivos pertenecen a escuelas rurales.
- Se distribuyen los años de experiencia en el cargo entre los 1 y 30 años de servicio.
- Dos directivos tienen más de 31 años en el cargo.

**Gráfico 11:** Años de experiencia en el cargo de los Directivos de Coyhaique



**Fuente:** Elaboración propia.

- **Principales características señaladas por los directivos acerca de las escuelas de Coyhaique en:**

**a) Fortalezas y problemáticas detectadas a nivel de aula y de centro.**

A continuación se presentan las principales características que mencionaron los directivos respecto a las fortalezas y problemáticas, tanto a nivel de aulas como de centros, y las medidas que a futuro adoptarían para remediarlas. Destacándose a continuación las principales opiniones de los directivos de las escuelas urbanas y las de los directivos pertenecientes a los establecimientos rurales.

La mayoría de los directivos de las escuelas urbanas señalan en las fortalezas detectadas a nivel de aula, el tener a profesionales preparados y excelente infraestructura, opiniones que se repiten al señalar las fortalezas del centro.

Un directivo de estas escuelas destaca la disposición de los profesionales de su escuela a iniciar proceso de cambio contando con perfeccionamiento accesible **(C2:D12)**.

De las opiniones acerca de las fortalezas a nivel de aula y de centro en las escuelas rurales se destacan:

**FORTALEZAS AULA:**

- *“El manejo de los programas de estudio de cada curso. La implementación de los recursos tecnológicos suficientes” (C2:D6).*
- *“Cursos pequeños con una media de 13 alumnos. Atendidos por profesores con excelencia. No existen cursos combinados” (C2:D8).*
- *“Pocos alumnos. Cursos sin combinar” (C2:D13).*

**FORTALEZAS CENTRO:**

- *Un grupo muy comprometido con los aprendizajes de sus alumnos. El interés en capacitarse (C2:D6).*
- *Amplitud de infraestructura. Ofrece internado alumnos vulnerables (C2:D8).*
- *Cobertura completa. Buenos profesores. Buenas relaciones humanas. Credibilidad y respeto de la comunidad (C2:D13).*

En los directivos de las escuelas rurales se destacan como fortalezas la posibilidad de tener grupo pequeños y cursos no combinados; y en las del centro, varían las opiniones según el compromiso de los alumnos en el aprendizaje, la buena infraestructura y las buenas relaciones con la comunidad.

Las problemáticas de aula más señaladas por los directivos de escuelas urbanas, tienen relación con la falta de:

- Disciplina.
- Materiales tecnológicos.
- Metodologías atractivas.

El mismo directivo que señala en las fortalezas la disposición al cambio de sus profesionales menciona como problemática de aula que las *“habilidades y*

*competencias en el profesor se han deteriorado por condiciones de poca atención a su salud física y mental” (C2:D12).*

Los directivos, además, mencionan aunque en menor grado la falta de compromiso de los padres en el aprendizaje de los alumnos.

En las escuelas rurales se destacan como problemáticas de aula las siguientes:

- *“El uso de los tiempos. Metodologías nuevas y motivadoras” (C2:D6).*
- *“Muchos casos de alumnos con problemas de aprendizajes. Falta compromiso de los padres. Desmotivación de algunos alumnos por su rendimiento” (C2:D8).*
- *“Optimizar el uso del tiempo en la pedagogía. Mejorar en el uso de metodologías atractivas” (C2:D13).*

En las escuelas rurales, el problema de disciplina en el aula no es mencionado, no así la mayoría de los directivos de las escuelas urbanas que presentan esta problemática en las aulas de sus escuelas.

Las problemáticas de centro, en las escuelas urbanas, se agrupan de la siguiente manera:

- Falta de tiempo para reflexión pedagógica.
- Escaso tiempo para preparar las clases.
- Trabajo individualista.

Las principales respuestas pertenecientes a directivos de escuelas urbanas son:

- *“No todos los profesores incorporan TIC y otros recursos más motivadores” (C2:D10).*
- *“Escaso tiempo para la reflexión pedagógica. Escaso tiempo para estudio y actualización de saberes disciplinarios y el trabajo intersectorial” (C2:D11).*
- *“Ausentismo por razones de salud de funcionarios y docentes. Poca preparación del trabajo en aula. Descoordinación y trabajo individualista” (C2:D12).*
- *“Licencias médicas. Falta de mayor compromiso de las familias. Falta tiempo y espacio para la reflexión pedagógica. Falta autonomía contrato personal y decisiones personal que no cumple sus funciones” (C2:D14).*

Los directivos de las escuelas urbanas detectan dos grandes problemáticas a nivel de centro, la más mencionada es el escaso tiempo que tienen los profesores para la reflexión pedagógica. El otro gran problema, es el ausentismo de los profesores, existiendo, según lo señalado por los directivos, varios profesores de baja y sin reemplazo que cubra los días no realizados.

El trabajo individual es una de los aspectos que se repiten en la opinión de todos los grupos consultados, además de existir celo profesional.

Para los directivos de las escuelas rurales, el mayor problema del centro, es la falta de compromiso de las familias. Destacándose en las escuelas rurales como problemáticas de centro las siguientes opiniones:

- *“Compromiso de los padres y apoderados” (C2:D6).*
- *“Mejorar participación de la familia. Mejorar asistencia de alumnos vulnerables” (C2:D13).*

Las principales medidas a adoptar en las escuelas urbanas se resumen de la siguiente manera:

- Apoyo al docente con un equipo multidisciplinar. Por ejemplo, asesorías sobre convivencia escolar, talleres a profesores desmotivados.
- Readecuar los horarios de los docentes para generar espacios de reflexión pedagógica.

En las escuelas rurales, las medidas a adoptar son:

- *“Calendarizar los aprendizajes en forma mensual por subsector. Participar de capacitación en metodologías actuales. Realizar talleres para padres” (C2:D6).*
- *“Respecto al rendimiento: se establecen grupos de reforzamiento. Aplican contrato SEP para atender alumnos prioritarios descendidos en Lectura y Comprensión lectora” (C2:D8).*
- *“Uso de TIC. Reuniones con padres, atractivas y planificadas. Usar red de apoyos” (C2:D13).*

Los directivos de las escuelas rurales ponen mayor atención a las familias y a la implementación y uso de nuevas metodologías.

## **b) Repercusiones de la formación del profesorado en el alumnado.**

Cuatro directivos de los catorce participantes no responden a esta pregunta. De los directivos que responden, manifiestan que la formación repercutirá en el alumnado de manera positiva, posibilitando que los profesores introduzcan nuevas dinámicas utilizando tecnologías **(C2:D2)**, que mejorarán los niveles de logro **(C2:D7)** y mejorando la interacción entre profesores y alumno en el aula **(C2:D9)**.

Tanto directivos urbanos como rurales señalan que la formación posibilitará mejoras en los aprendizajes de los alumnos, se destacan, a continuación, dos respuestas de ambos sectores:

**Directivo escuela rural:** *“Los alumnos se benefician con el perfeccionamiento de los profesores, se supone que habrá en la sala de clases nuevos conceptos y aplicación de los aprendizajes” (C2:D8).*

**Directivo escuela urbana:** *“Cuando el docente acoge con buena disposición lo que se le entrega en un curso, el beneficiario es el alumno. Por eso es fundamental que los cursos de formación docente respondan a los intereses y necesidades que tiene la unidad educativa” (C2:D11).*

### c) Retos curriculares fundamentales a desarrollar en las escuelas.

Los puntos más destacados en las respuestas de los directivos dicen relación con:

- Desarrollo de competencias en los alumnos que les permita una continuidad en el sistema escolar.
- Buen desempeño lector de los alumnos.
- Mejoras en la convivencia escolar.
- Ordenamiento de un proyecto curricular de centro.

Existen opiniones de directivos de escuelas urbanas que son críticas hacia el sistema educativo imperante, ya sea que *mientras no se reorganice el sistema educacional chileno, los retos curriculares no tienen sentido (C2:D1)* o que las jornadas son tan extensas que no permiten el espacio para el aprendizaje de los jóvenes:

- *“Dar respuesta a las demandas de una educación más flexible según los requerimientos de las personas, hay jornadas tan extensas están matando la necesidad de aprender en las personas, de hacer comunidad y de promover una comunidad educativa que incide en el proyecto de vida de cada joven. Estamos definiendo un plan de mejoramiento integral dentro de las posibilidades que las normas no permitan” (C2:D12).*

Los directivos de las escuelas rurales señalan que:

- *“Lograr un buen desempeño lector en los alumnos de NB1 a 8º. Aplicar el plan de mejora SEP y así mejorar la calidad lectora y por ende aumentar los puntajes del SIMCE” (C2:D6).*
- *“Fundamental es la lectura y comprensión de la lectura y escritura. Se pretende mejorar con la aplicación del Plan de mejora en Lectura” (C2:D8).*



- *“Tener un proyecto curricular que permita mejorar su uso, aprovechar el tiempo docente, planificar los tiempos, desplegar el 100% este” (C2:D13).*

El sector rural pone mayor atención a desarrollar un plan lector y un proyecto curricular de centro.

## 9.2 Presentación de los resultados y análisis de los cuestionarios abiertos.

Las concepciones educativas, es decir, las ideas o creencias que los profesores y directivos tienen acerca de distintos aspectos del desarrollo educativo se presentan en este capítulo de la siguiente manera:

A) Concepciones educativas acerca de:

- Enseñanza-aprendizaje
- Rol del profesor
- Rol del estudiante

B) Concepciones educativas acerca de:

- Currículo
- Aporte del currículo al proceso de enseñanza-aprendizaje.
  1. Fortalezas y dificultades o debilidades en la implementación del currículo en el aula.
  2. Cambios en la práctica docente a lo largo de la carrera profesional.

C) Opinión acerca de las reformas y cambios que en materias curriculares se experimentan a nivel nacional:

- Mapas de progreso
- SIMCE con niveles de logros
- Cambios y ajustes al currículo vigente

Las expectativas de los profesores se presentan en este capítulo del siguiente orden:

- a) Expectativas en el programa de formación.
- b) Logros profesionales.
- c) Expectativas en el alumnado de la escuela.
- d) Significado que tiene el realizar un programa de formación y características que deben tener.

## 9.2.1 Concepciones educativas

### A) Concepciones educativas acerca de:

De las respuestas que entregan los docentes y directivos se presentan a continuación lo temas y respuestas más destacados.

Aspectos más mencionados acerca de Enseñanza-aprendizaje:

ENSEÑANZA - APRENDIZAJE:
<ul style="list-style-type: none"><li>• Desarrollo integral del alumno.</li><li>• Metodologías que permiten entregar conocimiento.</li><li>• Proceso intencionado.</li><li>• Profesor entrega y el alumno recibe.</li></ul>

El concepto de **Enseñanza-aprendizaje** los profesores de Lenguaje/Comunicación lo identifican en su mayoría como un proceso de entrega de contenidos y aprendizajes, además, agregan que este proceso permita provocar cambios que ayude a los alumnos desenvolverse en la sociedad.

Un profesor de enseñanza básica describe que es un proceso en el cual se entregan al alumno actitudes y conceptos para que modifique sus “*saberes equívocos*”:

*“Proceso fundamental en educación, consiste en instalar de forma coherente ciertas actitudes y conceptos para que el estudiante logre modificar sus saberes equívocos y aplicarlos a la realidad” (C1:L14).*

En matemática, la mayoría de los profesores identifican la enseñanza-aprendizaje como un proceso de entrega de contenidos, de enseñanza y guía del docente hacia el alumno.

Una descripción diferente entrega un profesor de básica en cuanto los procesos de enseñanza-aprendizaje pretenden alcanzar un desarrollo significativo del alumno, *proceso secuenciado donde el alumno adquiere y desarrolla competencias, habilidades y destrezas en distintos ámbitos del conocimiento y de desarrollo personal (C1:M5).*

Los profesores de enseñanza media de Coyhaique, pertenecientes todos a centros urbanos, se refieren, en su mayoría, a la enseñanza-aprendizaje como el proceso a través del cual se enseña o se entrega herramientas al alumno que le permita desenvolverse en la sociedad.

Las opiniones de los profesores de enseñanza media de Coyhaique fueron las siguientes:

**Lenguaje y comunicación:**

- *“Proceso en el cual todos aprenden en la medida que cada elemento hace lo que debe y puede” (C1:L1).*
- *“Un proceso gradual, simultáneo y engrandecedor” (C1:L4).*
- *“Interrelación profesor-alumno con el fin de que éste desarrolle su capacidad de aprender para convertirse en un ser integral” (C1:L5).*
- *“Proceso a través del cual el(a) alumno(a) adquiere herramientas para desenvolverse adecuadamente en la sociedad” (C1:L7).*

**Matemática:**

- *“Proceso que deben lograr los alumnos” (C1:M1).*
- *“Proceso donde un profesor enseña y guía a sus alumnos con diferentes tipos de métodos y ellos aprenden y lo aplican en su vida diaria” (C1:M3).*
- *“Proceso ordenado” (C1:M7).*

Los directivos de las escuelas urbanas de Coyhaique, señalan la enseñanza-aprendizaje como el proceso en donde se construye, se forma y/o se entrega conocimiento que permita desenvolverse en su vida diaria y la escuela como el lugar donde se lleva a cabo este proceso como señala este directivo *“proceso central de toda unidad educativa, en torno al cual se ordena el currículum” (C2:D11).*

Siguiendo esta última idea, otro directivo, señala que la enseñanza-aprendizaje es el *“motivo central del quehacer de una institución educativa, que debe constituirse en proceso al servicio de los miembros de la comunidad escolar, especialmente los niños y jóvenes” (C2:D12).*

Respuestas similares a los directivos de escuelas urbanas, son las entregadas por los directivos de establecimientos rurales.

Las respuestas de los directivos de escuelas rurales:

- *“El proceso de obtención de habilidades y competencias para ser aplicados en la vida diaria” (C2:D6).*
- *“Proceso que se realiza en los establecimientos educacionales para entregar educación a los alumnos donde intervienen docentes y alumnos” (C2:D8).*
- *“Es la entrega de conocimientos a través de metodologías que permite que el alumno las transforme en habilidades y competencias para generar otros aprendizajes (ayudan a construir aprendizajes significativos)” (C2:D13).*

La idea de proceso secuenciado de desarrollo de competencias, habilidades y destrezas es compartida por la mayoría de los profesores de matemática de Santiago y que, como señala un profesor de básica, coincide con lo señalado anteriormente:

*“Proceso basado en la relación profesor-alumno cuya finalidad es el desarrollo integral del aprendiz basado en habilidades, capacidades y destrezas desarrolladas por este”*  
**(C4:S1).**

La cantidad de información externa a la escuela que hoy en día reciben los estudiantes es señalada, en cuanto que *los profesores necesitan cada vez ir perfeccionándose más* **(C4:S9)** de manera que ellos (los alumnos) se interesen por los aprendizajes que enseñan.

De enseñanza-aprendizaje, además, los profesores de Santiago también hacen referencia, con mayor énfasis que los otros grupos, a:

- Tomar en cuenta conocimientos previos del estudiante.
- La interacción profesor-alumno.
- Que se entregan aprendizajes para la vida.

En los aspectos más mencionados acerca del rol del profesor se encuentran:

ROL DEL PROFESOR
<ul style="list-style-type: none"><li>• Facilitador</li><li>• Guía</li><li>• Mediador</li><li>• Orientador</li><li>• Conductor</li></ul>

En las opiniones de los profesores de lenguaje/comunicación se pueden caracterizar de tres formas: facilitador, guía y mediador.

Uno de los profesores de enseñanza básica destaca el rol de intermediario que tiene el docente y el de propiciador de las instancias en donde se crean nuevos aprendizajes:

*“Es un mediador en el proceso E-Ap. Debe ser un agente facilitador de las instancias que permitan al alumno avanzar en sus aprendizajes. Es quien debe problematizar situaciones con el fin de generar reflexión y acercar a los alumnos a nuevas formas de pensar y hacer. No es protagonista del proceso es sólo un intermediario”* **(C1:L12).**

En el grupo de matemática, al igual que en el de lenguaje, las opiniones van dirigidas a que el rol del profesor es de guía, facilitador, mediador y se agrega la de orientador.

Un profesor de básica, destaca la necesidad, primero, de conocer el contexto sociocultural/afectivo de los alumnos y saber las particularidades de cada uno, para comprenderlos y apoyarlos. Este profesor señala que una vez conociendo el panorama del curso *“sé cómo debo enfocar mis clases para que se logren los aprendizajes partiendo de su experiencia y contextualizarlas (guía, amigo, madre, sicólogo, mediador, del querer aprender además de tener altas expectativas de sus alumnos)”* (C1:M6).

Similares respuestas entregan los profesores de enseñanza media de Coyhaique, destacando el rol del profesor como guía, facilitador y orientador.

Las respuestas de los profesores de enseñanza media de Coyhaique, son:

**Lenguaje y comunicación:**

- *“Facilitadora del proceso enseñanza-aprendizaje”* (C1:L1).
- *“Guía, criador y facilitador”* (C1:L4).
- *“Guía en el proceso de enseñanza-aprendizaje”* (C1:L5).
- *“Ente que orienta, ayuda al alumno en el proceso enseñanza-aprendizaje”* (C1:L7).

**Matemática:**

- *“Es un guía y es un apoyo para que los alumnos logren los aprendizajes esperados a través de un proceso”* (C1:M1).
- *“Orientador, preocupación por sus alumnos, entregar valores y ser modelo para ellos. Enseñarle a ser más personas, que se preocupen por su futuro ya sea familiar o no y sobretodo que sea un luchador por los derechos de las personas”* (C1:M3).
- *“Facilitador del aprendizaje del alumno”* (C1:M7).

Desde las opiniones de los directivos de los centros escolares, se repiten las ideas de que el rol del profesor es de guía, moderador, facilitador, también, se agrega la función de conductor del proceso de enseñanza-aprendizaje. Se puede destacar la importancia que dan algunos al aspecto valórico y a como el docente además de tener una función académica formadora, es fundamental el propósito que como misión y visión de centro tienen (C2:D14).

Las opiniones de los directivos urbanos presentan mayor diversidad en sus respuestas pero se pueden encontrar coincidencias con los profesores de sus escuelas al establecer el rol del profesor como facilitador, guía y mediador.

Uno de los directivos apunta hacia la formación y constante renovación del docente, ubicando el rol del profesor como *“conductor dinámico, competente, motivado del proceso enseñanza-aprendizaje. En constante renovación y perfeccionamiento, tratando de responder a las expectativas educacionales actuales”* (C2:D11).

En las respuestas de los directivos de escuelas rurales se puede ver una diversidad de respuestas que van desde el rol de facilitador de aprendizajes a ideas más complejas del proceso de formación del alumno.

Las respuestas de los directivos de escuelas rurales:

- *“Facilitador de los aprendizajes de los alumnos”* (C2:D6).
- *“Docente que imparte enseñanzas o instrucción a los niños y niñas, por medio de procesos y desarrollando programas de estudio estructurados”* (C2:D8).
- *“Ayudar a construir aprendizajes significativos dentro de un contexto real. Orientar y dirigir el proceso formativo del alumno como futuro ciudadano con deberes y derechos”* (C2:D13).

Los profesores de matemática de Santiago tienen ideas similares a los demás grupos, repitiéndose las características de mediador, guía y facilitador de los aprendizajes, *“hoy día el docente es un guía, un mediador de los aprendizajes del alumno. Así el alumno aprende haciendo”* (C4:S9).

De las opiniones de profesores de enseñanza media de Santiago también se repiten las respuestas señaladas por los profesores de básica de la misma ciudad. Las dos opiniones presentadas a continuación señalan la función de la entrega de conocimientos y estrategias. Algunas de estas son:

- *“Mediador, facilitador y guía de las construcciones de conocimientos de los alumnos”* (C4:S10).
- *“Es un guía-modelo, que enseña las estrategias y contenidos formales, así como el acercamiento a contenidos más estructurados”* (C4:S13).

Los aspectos más mencionados acerca del rol del estudiante se resumen en:

ROL DEL ESTUDIANTE
<ul style="list-style-type: none"><li>• Rol participante y activo</li><li>• Captador</li><li>• Estudiar</li><li>• Obtener aprendizaje</li><li>• Gestor de su aprendizaje</li><li>• Dispuesto a recibir</li><li>• Receptor</li><li>• Actitud positiva al trabajo</li></ul>

Como se puede ver en el recuadro anterior las opiniones respecto al rol del estudiante varían según la actitud que este debe tener. Como señala este profesor de enseñanza básica *“es el sujeto y objeto de la educación. Su papel es activo y lo ideal es que sea el precursor de su proceso. Es quien desencadena con sus necesidades una serie de acciones para provocar en él nuevos aprendizajes”* (C1:L12).

Otra opinión, de un profesor de enseñanza básica, identifica al alumno como receptor de todo lo que entrega el profesor, *es el receptor, el que recibe, consulta, aprende y logra recepcionar todo lo que el maestro entrega* (C1:M10).

También, opiniones diversas de los profesores de enseñanza media de Coyhaique:

**Lenguaje/comunicación:**

- *“Participante activo de su proceso”* (C1:L1).
- *“Aprendiz y facilitador, además de imprescindible en el proceso”* (C1:L4).
- *“Poner en práctica sus capacidades en todo órdenes de cosas para convertirse en un ser integral útil a la sociedad”* (C1:L5).
- *“Aprender, tomar las herramientas que le da el profesor y aplicarlos en su vida y entorno”* (C1:L7).

**Matemática:**

- *“Tener una actitud positiva frente al proceso de enseñanza-aprendizaje y tener deseo de querer aprender”* (C1:M1).
- *“Estudiar, preocuparse para el mañana, que tome conciencia que cada día debe ir creciendo como persona; se debe dar cuenta que necesita de otros (profesores, etc.) para salir adelante y proyectarse. Estar informado en lo educacional y lo que sucede en el país”* (C1:M3).
- *“Aprender-interactuar con el aprendizaje para provocar nuevos aprendizajes”* (C1:M7).



En las opiniones de los directivos de las escuelas urbanas, predomina el rol activo que debe tener el estudiante, también participativo en el proceso de aprendizaje. Un directivo de escuela urbana agrega el rol participativo del alumno construyendo su propio aprendizaje, *ser un agente activo y reflexivo, que va construyendo su propio aprendizaje. Tiene que ver con el grado de participación que el alumno tiene en la escuela. Funciones y/o tareas que debe cumplir. Formas de actuación (C2:D5).*

Las respuestas de los directivos de escuelas rurales son:

- *“Aplicar, asimilar los aprendizajes logrados en el aula en la vida cotidiana” (C2:D6).*
- *“Es el receptor del proceso enseñanza aprendizaje con derechos y deberes respecto a recibir educación” (C2:D8).*
- *“Participar activamente en su proceso de formación, interactuar, estudiar, asistir con regularidad y provecho” (C2:D13).*

Al igual que lo señalado por los directivos de establecimientos urbanos, los rurales, sitúan el rol del estudiante como receptor y sujeto activo del proceso de aprendizaje.

Las respuestas de los profesores de Santiago, se centran en el rol activo que recae en el alumno hoy en día, además de protagonista en el proceso de enseñanza-aprendizaje, un profesor de básica en Santiago lo describe como que *“hoy es más activo, él es partícipe de su aprendizaje, investiga, discute, trabaja en grupo, tiene un aprendizaje más significativo” (C4:S9).*

Las opiniones de los profesores de enseñanza media de escuelas de Santiago, también sitúan el rol del estudiante como activo, así se pueden ver en las dos siguientes opiniones:

- *“Activo, receptor y que aporta de acuerdo a su experiencia al desarrollo de los conocimientos y habilidades y competencias que se deseen desarrollar en él” (C4:S10).*
- *“El estudiante debe tener un rol activo, ser motor de su construcción cognitiva, adquirir las herramientas básicas y necesarias para resolver nuevas situaciones” (C4:S13).*

En síntesis, las opiniones de los grupos, sitúan el rol del estudiante, de tres maneras distintas: un rol activo y de disposición a aprender, de ser receptores de contenidos y de protagonista activo del proceso de adquisición de aprendizajes.

## B) Concepciones educativas acerca de:

Los principales aspectos mencionados acerca de currículo se resumen en:

CURRÍCULO
<ul style="list-style-type: none"><li>• Contenidos, malla, guía, marco, pautas, materias</li><li>• Todo lo que sucede en el centro</li><li>• Lineamiento oficiales</li><li>• Forma de organizar el trabajo en el aula</li></ul>

Los profesores de lenguaje/comunicación, tanto los de enseñanza básica como de media, señalan al **currículo** como una malla de asignaturas o una selección de contenidos que entrega el Estado y graduados según nivel (**C1:L1, C1:L5, C1:L11**) y, como expone el siguiente profesor de básica:

*“Es un marco de acción que permite conocer y regular qué es lo que se debe enseñar, los tiempos en que debe hacerse. Es el guía, una orientación para el desarrollo de las acciones educativas (C1:L12)”.*

Un profesor de básica entrega una opinión distinta, que es que *el currículum es la base de lo que la política educacional del momento pretende reproducir en la sociedad. Importan aquí la visión filosófica, social, etc. Imperante (C1:L14).*

Al igual que los profesores de Lenguaje, la mayoría de los profesores de Matemática sitúan al currículo como la red de contenidos, una malla orientadora o la temática de aprendizajes correspondientes a cada nivel y como agrega un profesor de básica *el instrumento que rige la educación del país (C1:M9).*

Las respuestas de los profesores de enseñanza media de Coyhaique coinciden con las señaladas por sus colegas que se desempeñan en enseñanza básica. Las opiniones entregadas son las siguientes:

### Lenguaje:

- *“Malla de asignaturas, o plan de estudios” (C1:L1).*
- *“Una guía para lo que debo hacer” (C1:L4).*
- *“Selección de contenidos propuestos por el Estado y graduados dependiendo del nivel” (C1:L5).*
- *“Conjunto de directrices que sirven para llevar a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje” (C1:L7).*

### Matemática:

- *“Es un grado de conocimientos y/o valores que se quiere lograr en los alumnos” (C1:M1).*

- *“Una red cronológica de datos” (C1:M3).*
- *“Conjunto ordenado de conocimiento, valores de un programa” (C1:M7).*

Directores y jefes de unidad técnica entregan una visión similar a los profesores de Coyhaique con un predominio en señalar que es una red de contenidos entregados por medio de los planes y programas acerca de lo que debe aprender el alumno también señalan que la intención del currículo es formar al tipo de persona que la sociedad quiere, como dice un director de escuela urbana, *es el conocimiento oficial obviamente cruzado por variables sociales, ambientales, psicológicas e ideológicas y religiosas de las personas (la lista es larga) (C2:D1).*

Y, la opinión de este directivo de escuela urbana, que involucra a las variables intervinientes en la aplicación del currículo,

*“Todos los elementos dispuestos en una institución educativa para producir un proceso de aprendizaje y enriquecimiento de los integrantes de ella. Es un plan articulado en base a un lineamiento superior que adquiere significado en un contexto específico por la intervención profesional de los educadores y la comunidad en su conjunto (C2:D12)”.*

Las opiniones de los directivos de escuelas rurales, hacen referencia a:

- *“Son los aprendizajes esperados que deben adquirir los alumnos en su proceso escolar” (C2:D6).*
- *“Es el marco regulatorio que entrega por medio de Planes y Programas que establece los contenidos que debe entregarse a los alumnos. Es lo que “debe aprender” el alumno” (C2:D8).*
- *“Es el marco en donde el docente y el alumno orientan su quehacer (planes de estudios, programas, evaluación (Sistema de evaluación) políticas gubernamentales de educación” (C2:D13).*

Los profesores consultados en Santiago se aproximan a las ideas presentadas anteriormente por los directivos de Coyhaique acerca de las dinámicas que tiene el currículo entre las variables sociales, políticas y culturales, además de los objetivos, contenidos, estrategias, habilidades y evaluación de los procesos dentro de la sala de clases. En la opinión de un profesor de básica *“una serie de requerimientos académicos determinados por el contexto social, político y cultural de una sociedad, que preparan a un niño(a), hombre o mujer para desempeñar ciertas funciones en ella (C4:S1).*

Las respuestas de los profesores de enseñanza media de Santiago señalan que:

- *“Es una palabra amplia, que apunta directamente a los objetivos, contenidos, estrategias, habilidades y evaluación de los procesos que se producen dentro de una sala. Permite anticipar situaciones y buscar la didáctica para que los conocimientos sean significativos” (C4:S10).*
- *“Es el marco por el cual el profesor debe secuenciar los contenidos a través de procedimientos y actitudes correspondientes a un nivel determinado. El currículum nos indica el tipo de persona que requiere la sociedad” (C4:S13).*

Estas dos últimas ideas, siguen la línea de las opiniones entregadas por los directivos de las escuelas de Coyhaique y las señaladas por los profesores de enseñanza básica de escuelas de Santiago.

Principales temas mencionados por los grupos acerca de los aportes del currículo al proceso de enseñanza-aprendizaje:

QUÉ APORTA EL CURRÍCULO AL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE
<ul style="list-style-type: none"><li>• Serie de contenidos, orden, guía</li><li>• Lineamientos, directrices, orientaciones</li><li>• Base</li><li>• Aprendizajes</li><li>• Norma y política que el Estado desea</li></ul>

En las opiniones acerca de qué aporta el currículo al proceso de enseñanza-aprendizaje existen coincidencias entre los profesores de Coyhaique en señalar, el aporte, en cuanto a los lineamientos que el currículo entrega, que orientan los distintos niveles de aprendizaje, los contenidos, competencias y valores, además, de lo señalado por este profesor de básica que *aporta la visión del ser humano que se pretende formar. Los profesores somos “reproductores” y “transmisores” del currículum (C1:L14).*

Las opiniones de los profesores de enseñanza media de Coyhaique:

**Lenguaje y comunicación:**

- *“Un esquema ordenado clasificado de trabajo sistemático” (C1:L1).*
- *“Las directrices, el saber qué, por qué, en qué momento” (C1:L4).*
- *“Los lineamientos generados para orientar los distintos subsectores de aprendizaje” (C1:L5).*
- *“La base (el piso), las sugerencias, metodologías-didácticas al profesor para realizar su rol” (C1:L7).*

## Matemática

- *“Aporta un orden y un hilo conductor para lograr paso a paso metas u objetivos” (C1:M1).*
- *“Una ordenación” (C1:M3).*
- *“Sistematiza y coherencia de lo que se va a enseñar” (C1:M7).*

Los directivos de las escuelas urbanas de Coyhaique agregan además, que aporta recursos técnicos, normativos y referenciales para la implementación del proceso de enseñanza **(C2:D9)** y *las orientaciones, elementos culturales sociales y metodológicos que lo guían (C2:D10)*. Por tanto, el qué, cómo, en qué tiempos y en qué espacios enseñar, cuándo retroalimentar y con qué medios y recursos **(C2:D11)**.

Las respuestas de los directivos de escuelas rurales siguen en la misma línea que las expuestas por los directivos de escuelas urbanas:

- *“Los logros mínimos que debe ser tratados en cada curso y/o nivel de enseñanza” (C2:D6).*
- *“Aporta líneas conducentes para que los estudiantes tengan un proceso de enseñanza durante los años que establece la normativa legal, (t1, t1, NB1, NB2 etc.)” (C2:D8).*
- *“La norma o el modelo y las políticas que el estado desea de sus ciudadanos” (C2:D13).*

Mayoritariamente, para los profesores de Santiago, los principales aportes del currículo son la organización, orden y forma de planificar el proceso de enseñanza aprendizaje en los alumnos. Como señala este profesor de enseñanza media:

*“Aporta orden, intencionalidad, metas y remedios que pudieran requerirse si fuese necesario. No se puede hacer docencia sin saber que queriendo lograr y cómo se logrará aquello (C4:S10)”.*

Solo tres profesores de Santiago hacen mención a los conceptos, habilidades y destrezas.

Principales opiniones acerca de las fortalezas y las dificultades o debilidades que percibe el profesor en la implementación del currículo en el aula:

CUÁLES SON LAS FORTALEZAS Y LAS DIFICULTADES O DEBILIDADES QUE PERCIBE UD. EN LA IMPLEMENTACIÓN DEL CURRÍCULO EN EL AULA	
Fortalezas	Debilidades
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos</li> <li>• Nuevas metodologías</li> <li>• Un orden, una guía</li> <li>• Mejor organización del trabajo y de los contenidos</li> <li>• Optimización del tiempo</li> <li>• Infraestructura adecuada</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconocimiento</li> <li>• Descontextualización</li> <li>• Falta de tiempo</li> <li>• Alumnos desmotivados</li> <li>• Falta de recursos</li> <li>• Poca supervisión y directivos no involucrados</li> </ul>

De las fortalezas, los profesores manifiestan la implementación de nuevas metodologías, textos adecuados, recursos e infraestructura que cubre las necesidades, además, de una optimización del tiempo que permite una mejor organización del trabajo docente.

Las opiniones acerca de las fortalezas en la implementación del currículo que dan los profesores de enseñanza media de Coyhaique son:

**Lenguaje y comunicación:**

- *“Lugar físico, algunos elementos, textos para trabajar. Alumnos interesados en su proceso E-A. Traslado del aula a terreno. Ejemplo: salida a una biblioteca implementada con tecnologías que no teníamos en la zona” (C1:L1).*
- *“Experiencia, aceptación a los cambios, innovación, creatividad” (C1:L4).*
- *“Ofrece un lineamiento con el cual poder orientarse” (C1:L5).*
- *“Experiencias adquiridas en capacitaciones y sobretodo en el contacto con otros colegas. La implementación de nuevas metodologías, el estar dispuestas a la innovación” (C1:L7).*

**Matemática**

- *“Sirve para llevar un orden para organizarse mejor” (C1:M1).*

Se puede ver en las distintas opiniones de los profesores de Coyhaique, el punto en común en que, el currículo aporta un lineamiento y orden en la implementación de los contenidos.

En las respuestas acerca de las fortalezas, los profesores de enseñanza media de Santiago, también señalan el ordenamiento que proporciona el currículum, además se hace mención el desarrollo de las habilidades y las competencias:

- *“Capacitación docente. Adecuación de contenidos. Calidad y cantidad de aprendizaje. Desarrollo de habilidades y competencia” (C4:S10).*
- *“Marco de contenidos mínimos obligatorio. Organiza el trabajo anual. Sirve de planificación de actividades y determinar el nivel de logros” (C4:S13).*

En las debilidades, se señala por parte de un profesor de básica una descontextualización del currículum *no sólo en cuanto a variables geográficas, sino en cuanto a la variable socio-económica (C1:L3).*

Otro aspecto que destacan, tanto el grupo de matemática de Coyhaique como el de Santiago, es el poco apoyo y supervisión de la directiva **(C1:M7media; C4:S18básica).**

En cambio, la mayoría de las respuestas sobre las debilidades en la implementación del currículum que dan los profesores de enseñanza media de Coyhaique apuntan al tipo y la motivación del alumno. Estas respuestas se presentan en el siguiente recuadro:

**Lenguaje y comunicación:**

- *“Desinterés de los alumnos y ausencias reiteradas de ellos en jornadas alternas (mañana 8-13 asisten menos tarde 14:25 cuesta que asistan generalmente)” (C1:L1).*
- *“Conductas de entrada con muchas falencias, lo que no me permite avanzar como debiera” (C1:L4).*
- *“No siempre es posible aplicarlo completamente debido a las diferencias entre los alumnos de distintos lugares del país” (C1:L5).*
- *“Conductas de entrada deficientes. Mucha desarticulación. Creo que hay demasiado contenido y poco tiempo (eso debe ser mi responsabilidad) para llevarlo a cabo” (C1:L7).*

**Matemática:**

- *“Muchos contenidos, alumnos pocos motivados, alumnos que llegan con conceptos equivocados y 0% matemáticas” (C1:M1).*

También se menciona como debilidad el problema de que los profesores no quieren capacitarse o de las deficiencias que pueden presentar algunos de estos profesores en la enseñanza de la asignatura, así lo describe un profesor de media de Santiago:

*“No todos los profesores se capacita. Vacío de contenidos de algunos profesores, puede generar contenidos no tratados o simplemente mal enseñados. Nivel de alumnos es muy disperso” (C4:S10)*”.

En los profesores consultados en Santiago hacen mención a la poca supervisión por parte de los directivos. Los profesores de Coyhaique en los cuestionarios no hacen mención de esto, pero en las entrevistas más adelante se refleja como uno de los grandes problemas la falta de acompañamiento del equipo directivo.

Aspectos más mencionados acerca de los cambios identificados en la práctica docente:

QUÉ CAMBIOS HA IDENTIFICADO UD. EN SU PRÁCTICA DOCENTE A LO LARGO DE SU CARRERA PROFESIONAL
<ul style="list-style-type: none"><li>• Alumnos distintos</li><li>• Nuevas metodologías (orientadas al alumno)</li><li>• Utilización de nuevas tecnologías</li><li>• Más perfeccionamientos</li></ul>

Las opiniones coinciden en que los alumnos actuales son distintos, destacándose características de un joven poco interesado e indiferente, como la que describe este profesor de media:

*“La joven o el joven de hace 5 años atrás es distinto al de ahora, este viene con una carga más pesada. Este es un alumno muchas veces indiferente, ni siquiera inquisidor, más bien indiferente, con poca tolerancia a las frustraciones (C1:L1)”*.

Un profesor de enseñanza media hace alusión a comportamientos sociales y culturales distintos, propios de los cambios que experimenta la sociedad actual, *muchos, aprendizajes centrados en los alumnos. Cambios culturales que obligan a replantearse todo. La reforma, etc. (C1:L4)*. Complementándose esta opinión con la con la que tiene un profesor de matemática de básica acerca de las dificultades:

*“Cada vez es más difícil enseñar. Menos compromiso de familia y estudiante. Menos seriedad en la tarea de enseñar. Y sobretodo: los valores, principios, modelos y buenas costumbres desaparecieron en las prácticas pedagógicas y familias (C1:M6)”*.

En las respuestas de los profesores de enseñanza media de Coyhaique se encuentran opiniones orientadas al tipo de alumno y otras referidas a los cambios como docente en las formas de enseñanza. Estas son:

**Lenguaje y comunicación:**

- *“La joven o el joven de hace 5 años atrás es distinto al de ahora, este viene con una*



carga más pesada. Este es un alumno muchas veces indiferente, ni siquiera inquisidor, más bien indiferente, con poca tolerancia a las frustraciones” (C1:L1).

- “Muchos, aprendizajes centrados en los alumnos. Cambios culturales que obligan a replantearse todo. La reforma, etc.” (C1:L4).
- “Ha variado el currículum, los alumnos cada día son distintos en su forma de actuar y pensar” (C1:L5).
- “Hoy hay más trabajo en equipo, se comparten nuevas formas de planificación” (C1:L7).

**Matemática:**

- “Utilizo más el texto, aclaro mejor el objetivo. Enseño tal vez la octava parte pues ahora “el alumno tiene la razón” y el profesor es un simple empleado del sistema. Antes uno podía enseñar y no era cuestionado por poner una mala nota” (C1:M1).
- “Cuando me inicié estaba más preocupado de entregar conocimiento, hoy en día y desde hace mucho tiempo me interesa la persona, saber como puedo ayudar para que estos alumnos salgan adelante y hacerle un poco más llevadera la carga que en nuestro colegio es muy grande para la mayoría de ellos” (C1:M3).

Para un profesor de Santiago, que hace clases en enseñanza básica, el cambio más notorio que ha identificado en su práctica es *que el alumno busca o descubre su forma de aprender, ya no es impuesta por el docente* (C4:S6).

Desde el Ministerio de Educación se ha potenciado el desarrollo de más perfeccionamientos para la actualización de contenidos e integración de los cambios. Como señala un profesor de básica de Santiago *“principalmente el hecho de estas constantemente perfeccionándome me ha permitido ser más crítica y autoexigente con mi trabajo, por lo que dedico mucho tiempo a la planificación y preparación de material para las clases* (C4:S7).

Principales opiniones acerca de algunas reformas y cambios curriculares:

QUÉ OPINA DE LAS REFORMAS Y CAMBIOS QUE EN MATERIAS CURRICULARES SE EXPERIMENTAN A NIVEL NACIONAL		
a) Mapas de progreso	b) SIMCE con niveles de logro	c) Cambios y ajustes al currículo vigente
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Falta información</li> <li>• No sabe, no conoce</li> <li>• Buen indicador, bitácora de cada alumno</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Distante, deficitario</li> <li>• No mide lo que realmente saben los alumnos</li> <li>• Poco aterrizado</li> <li>• Solo estadísticas que no aportan</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desconocimiento</li> <li>• No se consideró al opinión de los profesores</li> <li>• Poco claros</li> </ul> <p>Aspectos positivos:</p>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• No mide la gran variedad de situaciones en las que está inmersa la educación</li> <li>• No refleja la diversidad</li> <li>• No es representativo</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necesarios para una mejor adecuación</li> <li>• Favorables pero no suficientes</li> </ul>
--	--	--

De los tres aspectos consultados es importante señalar que en los profesores de Coyhaique es donde más omisiones existieron.

Acerca de los mapas de progreso se detecta un desconocimiento o dificultad de su utilización en el aula, como señala el siguiente profesor de básica:

*“Necesarios para conocer de manera más precisa el o los niveles en que se encuentran los alumnos y tomar decisiones sobre lo que se hará. Me complica cómo se operacionalizará en el salón (C1:L12)”*.

Menciona también otro profesor de básica, la falta de tiempo para utilizarlos *son excelentes pero el profesor no tiene el tiempo suficiente para utilizarlo en forma individual a sus alumnos (C1:M4)*.

En las respuestas de los profesores de enseñanza media de Coyhaique, se puede ver esta división en las opiniones entre los que no saben en qué consisten los mapas de progresos y en aquellos que saben su utilidad:

**Lenguaje y comunicación:**

- *“Interesante, pero aún no son evaluados” (C1:L1)*.
- *“Permiten una mejor visualización” (C1:L4)*.
- *“Útiles en la medida que permiten percatarme del nivel de aprendizaje en los alumnos” (C1:L5)*.
- *“Orientan la labor” (C1:L7)*.

**Matemática:**

- *“No sé lo que es” (C1:M1)*.
- *“Indispensables para la comprensión de ideas” (C1:M7)*.

Los directivos de las escuelas urbanas, acerca de los mapas de progreso, ven que es una herramienta útil al docente, al ser una guía en el nivel de conocimientos en que se encuentran los alumnos pero que se encuentra en proceso de ser presentando a los docentes para su integración.

Existen críticas a las reformas y cambios en materias curriculares, como la que señala este director de escuelas al señalar que *“en general creo que nuestro sistema escolar tiene fallos estructurales que no permitirán los avances que se esperan lograr con estas iniciativas. Si las escuelas por mucho tiempo han obtenido resultados erráticos en el SIMCE, desde mi punto de vista, la solución está más allá de la escuela. Se sabe que está en proceso el ajuste curricular pero no se ha participado en él”* (C2:D1).

Esta crítica a la falta de participación de los profesores en las decisiones de reformas e iniciativas curriculares también se realiza desde el sector rural, como se puede ver en las opiniones de los directivos de escuelas rurales. Estas dicen:

- *“Es una buena ayuda para el logro de los objetivos en cada nivel”* (C2:D6).
- *“Estas reformas están establecidas desde el Ministerio de Educación y deben aplicarse. No hay intervención de parte de los profesores en su análisis y confección. Importante sí porque sirve como guía de trabajo estructurado”* (C2:D8).
- *“Existe debilidad en su comprensión y para todos los análisis el MINEDUC no otorga tiempos necesarios de reflexión y reducción”* (C2:D13).

De los profesores de Santiago solo uno no da su opinión, pero también algunos manifiestan que no conocen la utilidad de los mapas de progreso.

Las principales ideas dicen relación con una herramienta útil en la organización de los niveles y como un buen apoyo para el docente. En palabra de uno de los consultados que hace clases en enseñanza básica lo resume como:

*“Herramienta necesaria de conocer ya que nos clarifica acerca de las habilidades y competencias necesarias para cada nivel de enseñanza en los distintos sectores de aprendizaje (C4:S7)”*.

Las respuestas de los profesores de enseñanza media en Santiago coinciden con los profesores de básica de la misma comuna:

- *“Herramienta útil, plantea un desafío de lo que podemos lograr con nuestros alumnos y de alguna manera plantearle también a ellos (alumnos) que pueden ser capaces de alcanzar”* (C4:S10).
- *“Trata de especificar al profesor el reconocimiento del nivel para ubicar a un alumno/a determinado”* (C4:S13).

De las opiniones del SIMCE con niveles de logro se destacan, como ejemplos, las señaladas por estos profesores de básica, como la de un recurso descontextualizado, que no mide la realidad de cada establecimiento (C1:L13) y propone que el:

*“SIMCE debería ser diseñado en cada sector de Chile, norte, sur, centro o regionalizado y según los estratos o niveles sociales de los establecimientos, no ser un instrumento único (C1:L8)”.*

Señala un profesor de media que se ha hecho un mal manejo, ya que enfrenta a diferentes realidades ampliando la brecha entre escuelas particulares y municipales:

*“La reforma es una y la realidad es otra, no se puede medir a todos por igual (no hay equidad en la educación) nuestros alumnos son dejados de lado por décadas (C1:M3)”.*

Otras respuestas de los profesores de enseñanza media de Coyhaique, señalan la falta de claridad de frente a este instrumento:

**Lenguaje y comunicación:**

- *“Instrumento deficitario” (C1:L1).*
- *“No lo tengo claro, ya que los resultados no se conocen individualmente” (C1:L4).*
- *“No mide lo que realmente saben los alumnos. Es una medición muy poco decidora debido a las distintas condiciones socioeconómicas de los alumnos” (C1:L5).*
- *“Muy distante, poco aterrizado” (C1:L7).*

**Matemática:**

- *(Algunos) Los colegios contratan un profesor especial para la prueba SIMCE (C1:M1).*

Otra opinión similar a los profesores de Coyhaique, entrega en Santiago, un profesor de básica, *“el SIMCE no representa ningún nivel de logro o no es representativo pues al momento de mediar se enfrenta con diferentes realidades. Este solo abre brecha entre establecimientos particulares y municipales” (C4:S14).*

Aunque existen opiniones que reconocen la utilidad de este instrumento como el de permitir conocer el nivel de aprendizajes de los alumnos, la mayoría de las respuestas cuestionan la real utilidad de la prueba SIMCE. Como se ve en las respuestas de los profesores de enseñanza media en Santiago presentadas a continuación, esta prueba no estaría considerando el contexto y la diversidad de los estudiantes. De las opiniones se destacan las siguientes:

- *“El SIMCE debiera ser una medición de lo que nuestros alumnos tendrían que conocer, pero siento que NO ES EL FIN en sí mismo, es un medio para recopilar información; esto considero no se entiende siempre así” (C4:S10).*
- *“Prueba estandarizada que no refleja la diversidad. Si al profesor se le ubica en un contexto, de acuerdo a una realidad socioeconómica y cultural, dicha prueba exige que todos los estudiantes hayan adquirido un nivel” (C4:S13).*

Los directivos de las escuelas urbanas, al igual que algunas opiniones dadas por los profesores de Santiago, reconocen la utilidad de esta prueba pero hacen críticas en cuanto consideran que esta prueba no mide lo que realmente ocurre en una sala de clases, no considera el tipo de alumnos y está siendo utilizada como clasificación de logros conseguidos por escuela *“es una ayuda para el establecimiento. Permite hacer un análisis al interior del liceo y, de acuerdo a los resultados, definir las estrategias para mejorar. Lo malo es usar el SIMCE para ubicar a los colegios en un ranking, ello no es justo para los establecimientos de alta vulnerabilidad” (C2:D11).*

Para los directivos de las escuelas rurales de Coyhaique, esta prueba no se rinde si no se cumple con un mínimo de alumnos por curso, en los casos que si se aplica el director considera que es útil para medir los conocimientos pero otro directivo señala que debiese considerarse la vulnerabilidad de los alumnos:

- *“Para las escuelas en que los cursos tienen menos de 10 alumnos no se entregan niveles de logro por lo que no sabemos en qué nivel están estos niños” (C2:D6).*
- *“Medición de logros académicos es para saber qué cantidad de alumnos está en cada nivel, según sus conocimientos” (C2:D8).*
- *“Me parece correcto en las escuelas que eligen a sus alumnos, los relacionan, no así en los alumnos vulnerables de diferentes niveles debiera ser diferenciado” (C2:D13).*

Para los cambios y ajuste al currículo vigente lo que más se destaca es la sensación de no haber sido considerados para producir estos cambios, se desconocen y manifiestan el malestar frente a los cambios, agrega un profesor básico que *ha sido un experimento sobre otro experimento (C1:L3).*

Es importante mencionar tres opiniones, la primera de un profesor de media y las dos siguientes de básica que demuestran el ánimo y la falta de claridad frente a los cambios que se realizan al currículo,

- *“No estoy al tanto ya que he perdido el interés en todos los cambios que realizan en educación” (C1:M3).*
- *“Como todos los cambios que se producen en Chile no se considera la opinión de los docentes de aula que manejan práctica y no teoría” (C1:M11).*
- *“Poco claros y poco difundidos, creo que sería importante que se capacitara a todos los docentes antes de poner en proceso estos cambios” (C4:S17).*

Algunos reconocen que no se tiene mayor información acerca de lo que son estos conceptos. Aún no son utilizados en las escuelas o no ha llegado la información a las escuelas.

En las opiniones de los profesores de enseñanza media en Coyhaique, también se refleja el desconocimiento a estos ajustes curriculares:

**Lenguaje y comunicación:**

- *“Participé en lo que se refiere a mi especialidad y vertí mis opiniones” (C1:L4).*
- *“Me gustan, creo en los frutos” (C1:L7).*

**Matemática:**

- *“No estoy al tanto ya que he perdido el interés en todos los cambios que realizan en educación” (C1:M3).*
- *“Necesario” (C1:M7).*

En las opiniones de los directivos, es importante destacar las que se hacen a la necesidad de que estas propuestas primero se consulten a los profesores y luego sean aplicadas, *“que se debiera partir trabajando con los docentes; conocerlos primero y luego ponerlos en práctica. Aquí se hace al revés; se exigen y luego el docente se ha “enterado” en qué consisten” (C2:D4)*, similar opinión entregan **D2, D5 y D7**. Y las opiniones de directivos de escuelas rurales de Coyhaique:

- *“Era necesario primero capacitar a los docentes, entregar los programas oficiales y no empezar por los textos escolares de los alumnos” (C2:D6).*
- *“Siempre el Ministerio de Educación está realizando ajustes curriculares que finalmente entorpecen el seguimiento de planes” (C2:D8).*
- *“Siempre y cuando obedezcan a la mejora y no a interés político de cambios por el cambio” (C2:D13).*

En los profesores de Santiago, las opiniones señalan que se está a la espera de ver los resultados de los ajustes curriculares aunque algunos dicen que el cambio en el orden de los contenidos podría provocar alteraciones en los aprendizajes de los alumnos.

Así lo ven los profesores de enseñanza media de escuelas de Santiago:

- *“Me parecen bien pero en matemáticas, considero que la construcción del conocimiento es como una escala, lo previo me sirve para lo que viene y los ajustes al parecer no consideran estos criterio, bajar contenidos de E. M en E.G.B, requiere de conductas de entrada que no estamos seguros que los alumnos posean” (C4:S10).*
- *“Generalmente estos responden a necesidades escolares, económicos y políticos. Los ajustes deben ser respecto a qué deseamos como país y sociedad” (C4:S13).*

En lo referente a las instancias en las escuelas para el análisis de los sistemas de evaluaciones a los alumnos (SIMCE, evaluaciones de pruebas, entre otras) se pueden señalar los siguientes aspectos:

- Se revisan los resultados del SIMCE y algunas escuelas para ello utilizan los formatos para promover el análisis que vienen propuestos por el MINEDUC.
- Las escuelas realizan jornadas de reflexión con los docentes.
- La mayoría de las escuelas tiene un sistema de evaluación interno.

Destacándose las siguientes opiniones:

- *“Se realizan jornadas para evaluar los resultados y poner en práctica estrategias en común, para mejorar los resultados. Se hace seguimiento y monitoreo de las acciones, puestas en común, en los consejos técnicos” (C5:D7).*
- *“Si se realiza. Los formatos para promover los análisis vienen propuestos por MINEDUC. Se determina una jornada para evaluar resultados. Se hacen comparaciones de resultados en forma anual” (C5:D9).*
- *“Se analizan resultados en primera instancia con el Equipo Directivo, posteriormente se realiza una jornada de reflexión con los docentes, analizando y contrastando los datos obtenidos con los anteriores y buscando y/o planteando estrategias de mejora” (C5:D14).*

## 9.2.2 Expectativas

Se consideraron en los cuestionarios los siguientes aspectos:

- a) Expectativas en el programa de formación.
- b) Logros profesionales.
- c) Expectativas en el alumnado de su escuela.
- d) Significado que tiene el realizar un programa de formación y características que deben tener.

De cada uno de estos aspectos se seleccionaron los temas que más se repiten de acuerdo a las respuestas entregadas por las personas que formaron parte de la muestra.

### a) Expectativas en el programa de formación.

Resumen de las principales opiniones acerca de las expectativas en la formación:

Del programa de formación que va a iniciar ¿Cuáles son sus expectativas?
<ul style="list-style-type: none"><li>• Mejorar la práctica pedagógica y disciplinar.</li><li>• Trasmitir y compartir experiencias con los colegas.</li><li>• Reflexionar acerca del quehacer docente.</li><li>• Conocer y manejar recursos TICs, nuevas metodologías.</li><li>• Aprender nuevas técnicas para mejorar los aprendizajes de los alumnos.</li><li>• Repercutir en la calidad de los aprendizajes de los alumnos.</li></ul>

Hay un cambio en las opiniones de los docentes de matemática de Coyhaique entre el año 2009 y el 2010 en donde las expectativas se enfocan en recibir nuevos conocimientos en los usos de las TICs, como señala este profesor de escuela urbana *“obtener herramientas necesarias para facilitar el aprendizaje de los alumnos en la asignatura. Sobre todo en el área de las TICs” (C3:PM4).*

Otro profesor, de escuela urbana, de conocer recursos en red que les de nuevas estrategias metodológicas aplicables en el aula **(C3:PM7).**

Uno de los profesores, también de escuela urbana, hace referencia a su mala experiencia en otros cursos que no han logrado sus expectativas, lo que le hace creer



que este curso tampoco lo consiga *“muchas, pero quizás no supere mis expectativas como ha pasado en los otros cursos o talleres que hemos asistido (C3:PM10).*

Las opiniones de profesores de enseñanza media de Coyhaique van dirigidas a conocer nuevas metodologías y didácticas que se puedan aplicar en el aula:

**Lenguaje y comunicación:**

- *“Lograr captar lo que definitivamente pueda aplicar para el bien de los(as) alumnos(as)” (C1:L4).*
- *“Aprender nuevas metodologías que sean prácticas y no se queden en la teoría e ideal que formulan los que están detrás del escritorio y no han tenido a su cargo alumnos como los tenemos nosotros” (C1:L5).*
- *“Que me enseñe didáctica para enfrentar de mejor manera el trabajo en el aula” (C1:L7).*

**Matemática:**

- *“Aprender más con respecto a la motivación. Ejemplos concretos” (C1:M1).*
- *“Conocer y aprender nuevas metodologías didácticas de la asignatura” (C1:M7).*

Para los profesores de matemática de escuelas rurales de Coyhaique, además de las experiencias que puedan replicar en el aula, destacan el poder aprender la utilización de nuevas tecnologías:

- *“Recoger nuevas experiencias para poder hacerlas llegar al aula” (C3:M5).*
- *“De poder manejar en forma más expedita los programas y funciones que permitan comunicar la información que requieren mis alumnos. Conocer las TIC actuales y poder utilizarlas a modo de usuario con mediana experiencia, intercambiar experiencias y uso de software” (C3:M16).*

Los directivos de las escuelas concuerdan en que la formación debiese repercutir en los aprendizajes aplicados en el aula y *“una actualización metodológica que llegue efectivamente al alumno” (C2:D7).*

Opiniones positivas, también, la de los directivos de escuelas rurales de Coyhaique:

*“Los profesores que están en el programa de formación tienen una visión positiva del tema. El estar compartiendo con otros docentes se transmiten experiencias (C2:D8). Positivas, siempre es bueno compartir experiencias. ‘Sacudir la rutina’ acogiendo el mundo” (C2:D13).*

Uno de los directivos de las escuelas urbanas señala, acerca de los comentarios que han realizado profesores que asisten a las formaciones del proyecto Coyhaique,

*“En relación a lengua castellana tengo altas expectativas ya que los colegas se manifiestan muy entusiasmados con el programa de formación. Ya han comenzado la réplica y uso de material del curso. No ocurre así con matemática. No hay buena evaluación del curso, y además los profesores no tienen la fortaleza de compartir sus experiencias y trabajar en equipo” (C2:D11).*

Todas las opiniones de los profesores de básica de las escuelas de Santiago, están relacionadas con expectativas positivas hacia la formación que están realizando, señalando que esperan obtener nuevas metodologías y conocimientos didácticos aplicables en el aula.

Las opiniones de los profesores de enseñanza media de Santiago, que coinciden con las mencionadas con los de básica, se pueden ver reflejadas en las siguientes aportaciones:

- *“Salir con herramientas conceptuales, pedagógicas que me permitan desarrollar un buen trabajo con mis alumnos” (C4:S10).*
- *“Aprender nuevas técnicas y didáctica” (C4:S13).*

## **b) Logros profesionales.**

Los principales aspectos mencionados se pueden resumir en:

<b>¿Qué logros profesionales espera obtener?</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Mejorar práctica pedagógica, disciplinar y profesional.</li><li>• Conocer nuevas metodologías.</li><li>• Mejorar los aprendizajes de los alumnos.</li><li>• Intercambio de experiencias con otros profesores.</li><li>• Logros económicos y mejoras laborales.</li></ul>

En las respuestas de todos los grupos, acerca de los logros profesionales que espera obtener, se repiten las opiniones que apuntan a un mejoramiento de la práctica docente y a la vez el deseo que repercuta positivamente en subir los niveles de aprendizajes de sus alumnos, ya sea motivándoles o entregando adecuadamente los contenidos según entorno y vivencias, o en opiniones como *“estar más preparada” (C1:L7)* y *“motivar más a mis alumnos” (C1:M1)*.

En el grupo de profesores de Santiago aparece el factor económico como uno de los logros profesionales **(C4:S13)**, tema que no aparece en el grupo de Coyhaique.

Además, este mismo grupo señala la realización de programas de Magíster y otros cursos que permitan conseguir un ascenso en los cargos que ocupan actualmente. Así describe un profesor de básica de Santiago:

*“En este minuto curso a la vez un magíster en gestión pedagógica y curricular y una apropiación en datos y azar, por lo que espero “pronto” poder desempeñar como directivo en alguna escuela y apostar con mis experiencias y conocimientos. Finalmente desearía hacer una pasantía en el extranjero y conseguir un doctorado en Educación” (C4:PS7).*

### c) Expectativas en el alumnado de su escuela

Los aspectos más mencionados en relación a las expectativas en el alumnado fueron:

En la intención por mejorar la calidad de los aprendizajes, ¿Qué expectativas tiene en los alumnos y alumnas de su escuela?
<ul style="list-style-type: none"><li>• Logros y mejoras en los aprendizajes de la asignatura.</li><li>• Interés por la asignatura.</li><li>• Alumnos más comprometidos con padres que los apoyen.</li><li>• Bajas expectativas, no se motivan (Coyhaique).</li><li>• Las mejores expectativas, que logren herramientas para la vida.</li></ul>

En todos los grupos se espera que la formación permita una mejora en los aprendizajes de la asignatura. La diferencia que se puede señalar es respecto a las expectativas y la oposición de opiniones entre los profesores de matemática de Coyhaique con los de Santiago. Así describe sus expectativas un profesor de enseñanza media de Coyhaique:

*“Siempre he tenido la mejor intención en mejorar la calidad de los aprendizajes y mis expectativas son altas, solo que la capacitación no ha sido la adecuada ya que nos encontramos con profesores que no están al tanto de la realidad de los cursos” (C1:M3).*

En opinión de un profesor de enseñanza básica de Coyhaique:

*“Yo tengo grandes expectativas de mis alumnos pero el problema es que ellos no tienen espíritu de superación” (C1:M4).*

En Coyhaique, son bajas las expectativas, porque dicen tener a un alumnado poco comprometido y poco entusiasmado con la asignatura. En la segunda consulta, así describe un profesor de escuela urbana sus expectativas:

*“Lamentablemente no demasiadas, hoy el alumno solo quiere los aprendizajes exprés, rápido que sirva para la evaluación y sobre todo adornado con mucho rimbombo y muchas facilidades” (C3:M4).*

En cambio, otras opiniones apuntan a un mejoramiento en los resultados de alumnos, como lo señalan los profesores de enseñanza media de Coyhaique:

**Lenguaje y comunicación:**

- *“Que mejoremos en la capacidad de comunicación oral y escrita; al menos en un 5% más” (C1:L1).*
- *“Es un proceso lento donde intervienen múltiples factores; pese a ello creo que es posible conseguir mejorías” (C1:L4).*
- *“Que mejoren la comprensión de lo que leen y escuchan para mejorar los demás aprendizajes” (C1:L5).*
- *“Que todos deberían aprender” (C1:L7).*

**Matemática:**

- *“Motivar más a mis alumnos para que se interesen más por aprender matemáticas” (C1:M1).*
- *“Siempre he tenido la mejor intención en mejorar la calidad de los aprendizajes y mis expectativas son altas, solo que la capacitación no ha sido la adecuada ya que nos encontramos con profesores que no están al tanto de la realidad de los cursos” (C1:M3).*
- *“Que mejoren su actitud frente a la asignatura” (C1:M7).*

En Santiago, los profesores proyectan la oportunidad de que sus alumnos logren seguir estudios después de la escuela, como este profesor de básica que se proyecta a un alumnado hacia instancias de educación superior, *“que serán alumnos que completarán su enseñanza y una gran mayoría se incorporara al mundo laboral en el futuro, con un título profesional” (C4:S15).*

Aun cuando algunos profesores señalan que se desempeñan en sectores vulnerables, las expectativas siguen siendo altas *“pese a desempeñarme en un nivel bastante vulnerable, siento que puedo lograr mucho con ellos, no sólo en el ámbito cognitivo como que por sobretodo valórico” (C4:S7).*

**d) Significado que tiene el realizar un programa de formación y características que deben tener.**

Las principales opiniones acerca de la participación en programas de formación fueron:

Comente, ¿qué significado tiene para Ud. realizar un programa de formación? Y, ¿Qué características espera que tengan las formaciones en las cuales participa?

- Actualización, nuevas prácticas pedagógicas, nuevos aprendizajes y metodologías actuales.
- Que sean didácticas y aplicables.
- Preguntar al profesor qué necesita.
- De acuerdo a la realidad.

Coinciden los grupos en que realizar programas de formación les permite conocer nuevas prácticas pedagógicas, metodologías y nuevos aprendizajes, es decir, como una forma de estar actualizados.

Existen diferencias en las opiniones, en cuanto a las características que estos cursos deben tener.

Los profesores de Coyhaique, creen que es necesario que se les pregunte a los profesores las necesidades de formación y que estas estén acorde a la realidad de escuela en las que ellos trabajan. En cambio los profesores de Santiago demuestran más interés en que las clases sean didácticas y aplicables en la escuela.

En Coyhaique, un profesor de escuela urbana señala:

*“Un curso de formación o capacitación significa que una vez realizado debe haber un cambio significativo en mi forma de hacer las clases y relacionarme con mis alumnos y colegas, obtener mayor conocimiento y dominio del uso de herramientas, estrategias, metodologías, etc. Características: Debe haber una planificación escrita de lo que se tratará (objetivos claros). Apoyo con CD, texto o guías. Tratar problemas reales que se tienen y no suponerlos. Consultar (diagnosticar) para conocer las dificultades que se tiene en el aula con respecto a los contenidos y disciplina, etc.” (C3:PM3).*

Como se distinguen en las siguientes opiniones, los profesores de enseñanza media de Coyhaique manifiestan la necesidad de mantenerse actualizados y mejorar estrategias de enseñanza. En tanto, uno de los profesores de matemática señala su descontento en los contenidos de la formación:

**Lenguaje y comunicación:**

- *“Es una retroalimentación que debe estar presente siempre” (C1:L1).*
- *“Enriquecimiento y posibilidad de mejorar mis estrategias” (C1:L4).*
- *“Mantenerse al día en los cambios que experimenta el currículum y perfeccionarse con nuevas metodologías” (C1:L5).*
- *“Ayudarme a manejar en mejores condiciones el proceso enseñanza- aprendizaje. Entender mejor a mis alumnos, sus procesos. Me servirán para realizar mejor mi trabajo. Para replicar y compartir con mis colegas” (C1:L7).*

**Matemática:**

- *“Por ahora no ha tenido mucho sentido porque no me han dicho nada nuevo” (C1:M1).*
- *“Permite estar actualizado para enfrentar con éxito un grupo-curso” (C1:M7).*

En opinión de un profesor de matemática de escuela rural señala la necesidad que la formación presente características de *“que sean claros, precisos y que esté de acuerdo a nuestra realidad” (C3:M5).*

Un profesor de enseñanza básica en Santiago destaca que *“un programa bien diseñado siempre será bueno en cualquier ámbito de la formación profesional. Debe ser dinámico, constructivo, eficiente y eficaz” (C4:PS16).*

También, el intercambio de experiencias y la instancia de reflexión son parte del sentido que le dan a la formación.

Algunas respuestas de profesores de enseñanza media de escuelas de Santiago respecto de las implicancias que tiene participar de una formación:

- *“Tiene alta significancia, pues las formaciones presenciales son irremplazables” (C4:S10).*
- *“Los programas de formación docente más que el contenido deben ser enfocados a la didáctica e interacción con el nuevo tipo de estudiante” (C4:S13).*

Esta última opinión, a diferencia de los profesores de enseñanza media de Coyhaique, menciona la necesidad que los programas se enfoquen más a la didáctica y al trabajo con los estudiantes según el nuevo perfil de estudiante con el que se encuentran en las salas de clases.

### 9.3 Presentación de los resultados y análisis de entrevistas semi-estructuradas.

Para la realización del análisis de las entrevistas se hizo una primera categorización de manera manual para determinar los temas. Luego se utilizó el programa Atlas ti para agrupar las opiniones, esto facilitó el análisis de los contenidos agrupados en cada tema.

Se presentan a continuación los aspectos más destacados acerca de las concepciones educativas y expectativas de los profesores.

#### 9.3.1 Concepciones educativas

Principales aspectos enunciados en las entrevistas respecto al currículo:

Currículo
<ul style="list-style-type: none"><li>• Temas impuestos desde la dirección.</li><li>• Falta tiempo para planificar.</li><li>• Los cambios se estudian a la vez que se planifican.</li><li>• En las escuelas rurales no está contextualizada.</li><li>• En lenguaje no responde a las carencias de los alumnos, a las conductas de entrada que pueden tener. No es cercano a ellos.</li><li>• En la escuela no existe el mismo concepto de currículum.</li><li>• Deficiente rol de la Unidad Técnica Pedagógica.</li></ul>

Una de los profesores entrevistados que hace clases de lenguaje en Enseñanza Media destaca que una de las falencias en las escuelas es el currículo descontextualizado a la realidad de los alumnos, no adecuado a las carencias y a las conductas de entrada que tienen los estudiantes **(P17: 17:1)**<sup>10</sup>.

Los profesores no manejan un concepto acordado de lo que es currículo, cada uno trabaja según lo que cree que es, lo que aprendió que era, así lo destaca un profesor de matemática de escuela de enseñanza básica **(P19:19:6)**.

Lo mismo señalado por un directivo de escuela rural, que agrega la dificultad que tienen de actuar frente a las resistencias que ponen los profesores para incluir cambios en sus concepciones:

<sup>10</sup> En el apartado 8.1.2 se explica la codificación.

*“Yo creo que la teoría es pobre y la práctica mucho más pobre todavía. Todo lo entendemos distinto, los conceptos curriculares, tampoco nos hemos detenido a hacer un cuestionamiento o reflexionar o qué podemos hacer. Entonces creo que desde la dirección es también cuesta mucho vencer esa resistencia que se abran los profesores y un poco que se dejen orientar que si bien vienen a talleres, hacen cursos no se refleja mucho en la práctica. No están actualizados, yo siento que no” (P20:29:29).*

En varias entrevistas se señala al jefe de unidad técnica (UTP) como responsable de enseñar y guiar en las modificaciones curriculares, pero algunos de los jefes de unidad técnica reconocen que tampoco están preparados, ni actualizados con las nuevas reformas.

Principales aspectos señalados respecto al cambio curricular:

Cambio curricular
<ul style="list-style-type: none"><li>• Necesidad de adaptarse por la presencia de alumnos diferentes.</li><li>• Cambios y ajustes que no respetan el tiempo en que el docente demora en ajustar anteriores cambios.</li><li>• La idea de que aprendizajes no mejorarán mientras no se mejore la formación docente.</li><li>• Mayoría de las escuelas cuenta con alumnos en proyectos de integración.</li><li>• Falta de motivación en participar en perfeccionamientos de aquellos docentes que van a jubilar.</li><li>• Los textos escolares presentan toda la programación curricular lista, los profesores lo ven como la gran solución para no planificar.</li><li>• Existen resistencias a usos de las TICs.</li><li>• Ajustes curriculares no se reflexionan, no hay tiempo. Vienen listos en los programas (libro). No hay talleres de perfeccionamiento docente.</li><li>• Existen consideraciones entre profesores nuevos versus experiencia de los profesores con más años en las escuelas.</li><li>• Programas se implementan pero no se prolongan en el tiempo.</li></ul>

Según las opiniones de los profesores se ha de cambiar en las formas de enseñanza porque los alumnos de hoy son distintos. La actitud hacia el cambio se señala como positiva en la mayoría de los entrevistados, dicen estar abiertos a las propuestas y que es necesario.

La problemática la sitúan en que cuando terminan de instalar los cambios llegan nuevas disposiciones y programas que deben ajustar.



Una profesora de lenguaje en enseñanza básica, con 34 años de servicio hace referencia a este problema:

*“Yo siempre estoy con los cambios pero cuando termino de ajustarme, tú tienes que buscar tú, tú mecánica de trabajo frente a ese cambio y cuando ya lo tienes probado y ya te está resultando te lo cambian y tienes que empezar de nuevo a otros” (P1:52:56).*

Otra problemática presente en la discusión acerca de los cambios curriculares, es que el profesorado no se siente parten de este proceso, del que no los perfeccionen y se les explique el porqué de las decisiones adoptadas, como describe un profesor de enseñanza básica *“que no nos tomen en cuenta, nos llamen, nos perfeccionen al respecto, que nos digan por qué hicieron eso, que nos expliquen” (P1:95:99).*

Lo que también genera una desconfianza hacia los formadores que asisten a la comuna a instalar esos cambios. Como señala un profesor de enseñanza básica de escuela rural que duda si alguna vez (los formadores) han hecho clases en escuelas con la realidad en la que se desenvuelven ellos:

*“(…) de repente cada vez lo dudo si las personas que realizaron este trabajo son personas que alguna vez han estado en aula, por lo menos yo creo eso que es muy importante que el que desarrolle esos papeles los haya vibrado alguna vez” (P7: 20:21).*

Otro profesor de lenguaje en enseñanza básica de escuela urbana, expresa la disfunción existente entre los planteamientos del Ministerio de Educación y la concepción curricular que se da en la realidad, agrega:

*“Yo creo que estos grandes cambios o pequeños cambios en la educación o constante cambios que han sido en Chile, ha sido un improvisar y un improvisar yo creo que se ha tomado lo bueno y como ha habido mucha improvisación también ha habido desorden y eso se está viendo ahora” (P13:19:20).*

Similar opinión, proveniente de una persona encargada de la unidad técnica pedagógica de escuela de enseñanza básica, acerca de los continuos proyectos que llegan del Ministerio que les obliga “hacer sobre la marcha”:

*“(…) el Ministerio nos tira cosas así de improviso y nosotros tenemos que hacer cambios en la marcha, entonces toda esta vorágine que se viene presentando, cambia gobierno y cambia también de repente muchas cosas en educación y apuntan a diferentes programas que de repente como escuela, como unidad técnica y menos los docentes tienen conocimiento. Entonces en la marcha ellos tienen que ir interiorizándose de estos programas e ir trabajando con los programas que implemente el Ministerio” (P22:11:11).*

Y reforzado por lo que señala una persona con el mismo cargo y tipo de escuela:

*“Programas que de repente que nos llegan de reforzamiento que son una miseria y no alcanzan para financiar los profesionales por tanto hay cosas descontextualizadas a nivel de Ministerio si las hay” (P23:100:100).*

Las principales consideraciones presentes en las entrevistas relacionadas con los recursos curriculares:

Recursos curriculares
<ul style="list-style-type: none"><li>• Textos de estudio.</li><li>• Medios audiovisuales.</li> <li>• Falta de conocimiento o manejo de los mapas de progreso.</li><li>• Problema presente es la descontextualización de los textos.</li></ul>

Casi la totalidad de los profesores manifiesta que su apoyo para la realización de las clases, es la utilización del texto de estudios, guiándose del orden de las unidades y de las actividades que ahí se presentan.

Por este gran apoyo que depositan en el texto es que algunos profesores manifiestan que falta una contextualización de los libros, ya que mucho de ellos no están adecuados a la realidad de escuela y de alumnos que ellos enseñan.

Las principales temáticas presentes en las entrevistas acerca de las planificaciones:

Planificaciones
<ul style="list-style-type: none"><li>• Se nivela un año y siguiente año llegan niños nuevos y hay que volver a nivelar.</li><li>• No hay tiempo adecuado para planificar.</li><li>• Se toman decisiones individuales siguiendo lo que dice planes y programas, no hay acuerdo con los colegas.</li><li>• No hay supervisión de UTP.</li><li>• Directivos plantean la dificultad frente a que los profesores entreguen planificaciones.</li></ul>

En lo que se refiere a las planificaciones que realizan los profesores de las escuelas, existen opiniones dirigidas a que no hay un planteamiento común como escuela, un profesor de matemática en enseñanza básica señala su malestar por la falta de consenso a nivel de escuela:

*“No hay un objetivo claro ¿qué queremos nosotros con los chiquillos? ¿En sexto tenemos nuestro tope? ¿En octavo tenemos nuestro tope? ¿qué queremos? Que*

*mejoren los resultados pero ¿cómo? Hagamos esto, busquemos la planificación, si la planificación, yo personalmente no la he aplicado en todo el año, para qué, si me agarran la planificación y la archivan. Nadie las revisa. No pasa nada. Prefiero tener la mía, mi planificación propia, no la de clase a clase la que yo tengo, los contenidos, los voy a pasar así, si me van a pedir una planificación, que la van a archivar 'ah, trajeron la de este mes' Listo y archivada" (P19:169:169).*

Según las respuestas recibidas, existe poca claridad si efectivamente se hace un buen trabajo con respecto a la planificación. Los directivos de las escuelas señalan que si bien los profesores planifican, cuesta mucho que todos lo hagan. A la vez, mucho de los profesores señalan que hacen una planificación por cumplir con la exigencia de la escuela pero que no tienen apoyo de la Unidad Técnica Pedagógica.

Las principales temáticas presentes en las entrevistas acerca de:

Problemáticas de aula. Planificaciones.
<ul style="list-style-type: none"><li>• Muchos grupos niveles. Alumnos vulnerables. Indisciplina. Deficiencia de equipos multidisciplinarios.</li><li>• Mismos programas que escuelas subvencionadas pero se pasan en más tiempo, no se logra todo.</li><li>• Poco apoyo de las familias.</li><li>• Evaluación docente no mide el factor social.</li><li>• En el hogar, desmotivación, poca participación de los padres.</li><li>• Frustración del docente.</li></ul>

Muchas de las explicaciones que dan los profesores a las deficiencias en la aplicación de los aprendizajes dicen relación con el tipo de alumno que tienen en sus salas de clases y no a una falta de formación de los docentes, por ejemplo, lo señalado por este profesor de matemática de escuela básica:

*"Los problemas más están dados con el tipo de alumno que uno tiene en este rato, nuestra escuela tiene alumnos con alto riesgo, desinteresados, con hogares muy complicados, monoparentales, entonces complica ahí hacer las clases. Yo creo que el problema está dado en el tipo de alumno más que en la formación de uno" (P15:7:7).*

Relacionado con lo anterior, se puede mencionar la relación alumno-profesor que tienen los docentes, que en la mayoría de las opiniones ellos mismos se describen como cumpliendo un rol de padres, psicólogos, asistentes sociales, entre otras funciones ajenas a las del rol de profesor.

Principales características que mencionan en las entrevistas acerca de ellos mismos:

Caracterización del Profesorado de Coyhaique
<ul style="list-style-type: none"><li>• Trata de hacer lo mejor posible.</li><li>• Domina lo que hace.</li><li>• Profesor con vocación.</li><li>• En el sector rural existen resistencias al cambio.</li><li>• Resistencias a utilizar las TICs.</li></ul>

De esta propia caracterización que hace de sí el profesor y de la opinión de los directivos, es importante destacar que manifiestan que el contexto laboral en el que se encuentran hace mucho más valiosos sus logros profesionales, es decir, el que enseñen en escuelas con altos índices de vulnerabilidad, en escuelas rurales ubicadas en sectores aislados o con alumnos con ciertas dificultades cognitivas.

Lo anterior se puede resumir en la opinión de una de las encargadas de la Unidad Técnica Pedagógica de escuela de enseñanza básica, en la que valora el trabajo que hacen con alumnos vulnerables:

*“La verdad de las cosas que yo a los profesores de escuelas municipales, yo los valoro muy bien, hacen un trabajo de titanes porque el trabajo que ellos hacen a los alumnos que ellos atienden son alumnos que vienen de sectores muy disgregados, con muchas falencias tanto en lo social como en lo cultural son niños que vienen de hogares con diferentes problemáticas, las más increíbles que uno pudiese decir, entonces el lograr que estos chiquillos aprendan, en lograr aprendizajes en ellos, en lograr mantener una calidad de enseñanza aunque nos comparen con los establecimientos particulares yo diría que estamos muy por sobre ellos” (P22:33:33).*

El profesor a cargo de la formación de matemática el período 2010 y 2011 señala:

*“Los antecedentes que me entregaron a mí era que eran profesores de escuelas municipales y que era un profesor muy tradicionalista del punto de vista de cómo ellos desarrollaban sus clases e implementaban recursos, además tenía como antecedente de que estos profesores costaba mucho que innovaran entonces en base a eso yo me propuse ciertos objetivos para motivarlos” (P9:7:7).*

Este mismo formador agrega en una segunda entrevista, que las debilidades son:

*“En muchos casos los profesores manifiestan que asisten a las jornadas de perfeccionamientos obligados por el sistema.*

*La falta de dominio de conceptos matemáticos claves es muy frecuente en estos cursos y muchos de ellos evitan enfrentarse a temas matemáticos más profundos” (P10:17:20).*

A esto último, hay añadir de las opiniones de los formadores el que consideran que existe un bajo nivel de la disciplina y una poca actualización en didáctica vigente.

Principales opiniones presentes en las entrevistas relativas a los materiales con los que cuenta el docente:

Materiales
<ul style="list-style-type: none"><li>• De la formación eran adecuados pero no útiles.</li><li>• En la escuela: son escasos. Hacen actividades de beneficio para conseguir comprarlos. Profesor saca de sus propios recursos.</li><li>• Se necesitan más ordenadores, data y notebook por sala.</li><li>• La ley SEP es una ayuda con recursos.</li></ul>

Al ser consultados por los materiales entregados por la formación, los profesores señalan que si bien eran adecuados para trabajar entre ellos, estos materiales no eran posibles de ser utilizados en el aula, ya sea por la complejidad que suponían o por el costo que tenían.

Principales consideraciones presentes en las entrevistas relacionadas con la evaluación docente:

Evaluación docente
<ul style="list-style-type: none"><li>• No tiene nada que ver con lo que se hace en la sala de clases.</li><li>• Quita tiempo prepararla.</li><li>• No considera el factor social.</li></ul>

Relacionado con el tipo de alumno que asiste a las escuelas públicas, la mayoría de las opiniones, acerca de la Evaluación Docente hace referencia a que esta no considera el factor social, en la entrevista grupal realizada en un Liceo de Coyhaique señalan:

*“Y el Ministerio como no tiene colegio empieza a dictar algunas normas, hace algunas innovaciones pero desconocen lo que pasa dentro del aula, por ejemplo todos cada cuatro años nos estamos evaluando y nos evalúan sobre nuestros conocimientos, pero toman ese tema que estamos hablando que es medular, el asunto social, el asunto en lo que uno se ve enfrentado, los 90 minutos la pregunta es ¿Cuántos minutos ocupa en atender estas situaciones, estos factores que no son parte del currículum de matemáticas por ejemplo?” (P11:42:42).*

La propuesta que hace un encargado de Unidad Técnica de escuela básica es que la evaluación sea por escuelas y con metas según la propia realidad:

*“Yo creo que cada escuela tiene que evaluarse por sí misma como escuela, porque yo me propongo metas de acuerdo a mí realidad, yo no puedo proponerme metas de*

*acuerdo a la realidad de la escuela que está acá abajo, la que está más arriba, la otra escuela, es mi realidad, mi realidad es totalmente distinta a esos otros establecimientos, por lo tanto, deberían evaluarme de acuerdo a mi realidad” (P22:44:44).*

Principales temáticas presentes en las entrevistas relacionadas con el trabajo colaborativo:

Trabajo colaborativo
<ul style="list-style-type: none"><li>• 2 horas por semana de trabajo por área es poco tiempo.</li><li>• Se trabaja por compatibilidad.</li><li>• Se considera que el trabajo con pares es valioso.</li><li>• Difícil de realizar por la existencia de celos profesionales.</li></ul>

En lo que se refiere al trabajo por compatibilidad, muchos de los profesores señalan que lo hacen porque les facilita el intercambio de ideas trabajar con el compañero con el que mejor congenian.

El formador, encargado del segundo y tercer año de matemática, señala que el *“trabajo colaborativo es sin duda una gran fortaleza. En muchos de los participantes el interés de profundizar los temas tratados es también una fortaleza” (P10:17:20).*

Principales temáticas presentes en las entrevistas:

Relación con UTP-DIRECTIVOS
<ul style="list-style-type: none"><li>• UTP no cumple su labor.</li><li>• Se trabaja tranquilo.</li><li>• Clima de confianza.</li><li>• UTP le falta motivar a los profesores.</li></ul>

Manifiestan los profesores, en las entrevistas, una falta de claridad en la verdadera función del Jefe de la Unidad Técnica (UTP), como por ejemplo, en opinión este profesor de matemática de escuela básica:

*“Claro. Es que yo encuentro el jefe técnico, sin nombre, no es que sea XXXX, si no que el equipo técnico, el rol no se está aplicando como corresponde, porque yo he trabajado en otros colegios donde sí es fuerte la parte técnica y todos sabemos un lineamiento, o sea en el colegio se exige así y vamos así, trabajamos así y así, uno aquí en el colegio que hace lo que mejor estime conveniente” (P19:13:13).*

La mayoría de los profesores manifiestan la necesidad de que el rol del UTP sea de acompañamiento y asesoramiento constante y no solo de entregar una planificación anual o semestral.

### 9.3.2 Expectativas

Las opiniones entregadas por los profesores, directivos y formados acerca las Expectativas se han agrupado para el análisis en los siguientes subtemas:

- Expectativas
- Formación/Formador
- Necesidades formativas

Para el análisis de las entrevistas, primero se hizo una primera categorización de manera manual y luego se utilizó el programa Atlas ti para agrupar las opiniones según los temas.

Síntesis de las principales respuestas acerca de las expectativas:

Tema	Principales respuestas
<b>Expectativas de los profesores en la formación.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ No se cumplió con los contenidos que se esperaban recibir.</li> <li>✓ Desilusión al no ser consultados por las necesidades formativas.</li> <li>✓ Desinformación acerca del curso al que asistían.</li> <li>✓ Poca claridad en los objetivos que se señalaron.</li> </ul>
<b>Opinión acerca de los formadores.</b>	<p><b>Primer año:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Desilusión e indignación debido a la falta de preparación del formador.</li> <li>✓ Temas no aplicables a sus realidades de aula.</li> </ul> <p><b>Segundo año:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Buen ambiente de trabajo.</li> <li>✓ Contenidos aplicables al aula.</li> <li>✓ Contacto con el formador para intercambio de material (vía e-mail).</li> </ul> <p><b>Tercer año:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contenidos aplicables al aula.</li> <li>✓ Entrega de materiales acordes a las necesidades requeridas por los profesores.</li> <li>✓ Contacto con el formador para intercambio de material (vía e-mail).</li> </ul>
<b>Necesidades formativas.</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Actualización respecto a los planes de estudio.</li> <li>✓ En aspectos específicos de la aplicación en el aula.</li> </ul>

- ✓ Nuevas metodologías para el trabajo en el aula.
- ✓ Uso de las TICs en el currículo.
- ✓ Formación focalizada en el contexto.
- ✓ Conocimiento previo de los formadores acerca de las necesidades de los docentes.
- ✓ La formación de profesores en niveles separados (Básico, Media)
- ✓ Modalidad de formación que incorporen el acompañamiento al aula.
- ✓ Cursos de mayor duración.

Se presentan a continuación a modo de ejemplificar, algunos relatos de profesores y directivos que describen estas tres temáticas.

**a) Expectativas de los profesores en la formación**

De las veinte entrevistas realizadas a profesores que asistieron a las formaciones, al igual que en los cuestionarios se les preguntó acerca de las expectativas que tenían en el curso de formación que iban a realizar.

Coinciden las opiniones en señalar que no se cumplieron las expectativas que esperaban, ya sea porque el curso no cumplió con los contenidos que esperaban recibir o porque no había un conocimiento previo de las temáticas que abordaría el curso. A destacar, la opinión de un profesor de lenguaje de escuela básica y la entrevista grupal realizada a profesores de matemática y lenguaje:

*“La verdad es que yo me hice hartas ilusiones tanto desde el comienzo que se dijo que iban a traer gente que nos iba a ayudar, me hice muchas expectativas y pensé que era un poco para orientarnos en todo lo que tiene que ver con la reforma” (P1:12:12).*

*“Yo pienso que a lo mejor hicieron un juicio previo ‘Estos no saben nada’ ‘vamos a explicar didáctica primero’ porque empezó desde que qué significaba didáctica... del término griego y toda la cosa, ya lo vio uno” (P3:75:75).*

Además, se plantea desilusión al encontrar que no fueron consultados por las necesidades que ellos tienen en formación. Es importante destacar el relato de un profesor de matemática de escuela básica y por los profesores de la entrevista grupal de un Liceo de Coyhaique:

*“Expectativas yo creo que eran muchas, siempre vamos con muchas ganas y por lo general salimos muy desilusionados de los cursos porque el profesor llega a veces muy poco preparado...”*

*Nosotros lo que queríamos era que nos preguntara qué problema tienen, cómo*



*podemos solucionar, nosotros buscar estrategias para mejorar la matemática. Espero que lo hagan después” (P2:16:18).*

*“Es que yo creo esas expectativas se van a lograr cuando alguna vez le pregunten a los profesores “qué necesitan, qué quieren” y que no vengan a mostrarnos las jinetas “que yo soy doctorado, que yo gané mi no sé cuánto, mi no sé qué” y nos vienen a mostrar esto, saben mucho, eso nadie los pone en duda, porque si llegan a ser un académico es porque saben mucho pero eso no nos ayuda, nosotros aprendemos más con el par, conversando con colegas de otros colegios, a veces, dándonos ideas de cosas, aprendemos mucho más que con lo que nos vienen a entregar” (P11:84:84).*

Al preguntárseles si sabían el por qué asistían a la formación se hace manifiesta una desinformación acerca del contenido del curso, como señalan en una entrevista grupal de escuela básica:

*“Que uno sepa de antemano a qué va, para por lo menos formarse una expectativa. Dónde dice vamos a trabajar didácticas de las matemáticas, que hubiéramos sabido, claro uno sabe a qué cosa va” (P3:48:48).*

Lo que más destaca se en la formación que tuvieron los profesores es la posibilidad de encontrarse con sus colegas generándose un espacio de intercambio de opiniones y de aprendizaje. Se recogen las opiniones de un profesor de lenguaje y uno de matemática, ambos de escuela de enseñanza básica:

*“Resulta que yo encontré que los temas si bien es cierto son buenísimos pero son temas que son de formación de profesores. Me sentí en eso, como formándome como por primera vez, en la universidad. Enseñándome didáctica del aprendizaje, qué es aprendizaje, qué es didáctica, etc. etc. y yo ya tengo treinta y tanto años de servicio, te fijai?, entonces fui a recordar cosas que yo había pasado, había visto y que en cierta medida uno maneja. Me parecieron importante porque se pueden comentar con los colegas. Eso fue lo más valioso encontrarme con mis colegas y poder comentar algunas cosas. Para mí eso fue lo más valioso de los temas tratados” (P1:18:18).*

*“Yo más aprendí por mis colegas que estaban ahí, te juro, y salí muy desilusionada y se lo dije así ‘esperamos que la próxima vez llegue más preparado’ porque sabe mucho, uno siempre dice uno puede tener mucha, mucha cantidad de materia metida adentro pero si uno no lo sabe llevar de repente eso cuesta, porque uno tiene que bajar mucho su nivel para el trabajo con los chiquillos” (P2:21:21).*

El tipo de profesor que asistía a la formación también fue considerado al momento de evaluar, ya que el curso tenía profesores que consideraba ambos niveles, de

enseñanza básica y profesores de enseñanza media, en opinión de un profesor de matemáticas de enseñanza básica:

*“(...) y además de que las matemáticas tú no puedes trabajar juntar al de básica y media altiro, porque son realidades distintas, los niños tienen otra...están aptos a más cosas en media, si tú tienen un profesor de primero básico le puede servir algunas cosas pero no le es la edad deseada que una persona de octavo o de quinto” (P2:45:45).*

Se hace mención al gran número de perfeccionamientos y cursos que se les propone a principio de cada año, de los cuáles deben elegir e inscribirse, pero en lo concreto, se señala que hay un incumplimiento de los perfeccionamientos, debido que muchas propuestas de formación no se llegan a realizar. Situaciones relatadas por los profesores de escuela rural en entrevista grupal:

*“Se inscribe, a principio de año te ofrecen, hay un bombardeo de cursos, ya nos inscribimos, perfecto, y de repente ¿qué pasó con los cursos?” (P12:104:104).*

*“(...) al final pierdes uno y pierdes otro, porque no hacen porque no sé, porque no contrataron a los profesores, faltó plata, no sé qué pasó, se suspendieron un montón de cursos y ofrecieron otro y tampoco lo tomamos pensando que estábamos inscritas en el otro” (P12:106:106).*

Además, se hace referencia a las imposibilidades de asistir cuando en la escuela faltan profesores que puedan reemplazar al docente ausente, es el caso de los profesores de esta escuela rural:

*“Muchas veces, también para nosotras es muy difícil porque a veces no podemos ir porque ya faltan dos profesores, porque no se pueden dejar los cursos solos, por eso te digo que la posibilidad de nosotros es bastante escasa. Y las veces que podemos ir vamos” (P12:81:82).*

Y se relacionan también a las críticas por la falta de continuidad del curso que hacen los profesores del Liceo en la entrevista grupal, “no hay continuidad. Ni siquiera era algo que nos servía para entregarles a otros colegas” (P11:94:95).

De las opiniones de uno de los directivos (UTP) de Liceo, es importante destacar que señala la existencia de un exceso de perfeccionamientos y proyectos de implementación que reciben los profesores, según él:

*“(...) a veces lo que falta es tiempo para implementar muchas cosas en el colegio, estamos muy avasallados de muchas cosas externas, ese es el problema, también tenemos la SEP que estamos haciendo un plan de mejoramiento por la ley de la subvención escolar preferencial y estamos trabajando con todo los primero y segundo*

*ciclo y eso la verdad que nos quita mucho tiempo a los establecimiento, veo que no alcanzamos a implementar mucho los aspectos bien, porque tenemos mucho... mucha oferta externa en estos momentos de muchas cosas y pienso que hay que dejar más espacio para trabajar en los establecimientos” (P6:13:13).*

Además, de este exceso de propuestas formativas o capacitaciones, existe la preocupación acerca de la brevedad de los cursos, como señala también un jefe de la Unidad Pedagógica de una escuela básica:

*“(...) hay como un interés en cierta medida por capacitarse pero esas capacitaciones, esos perfeccionamientos tienen una duración muy breve por lo tanto los profesores alcanzan a recibir como un barniz solamente en metodologías, contenidos, etc.” (P23:12:12).*

En estas opiniones de los entrevistados se destaca la presencia de un exceso de propuestas de formaciones pero que al final no se concretan o son de períodos breves.

#### **b) Opinión acerca de los formadores**

En las opiniones acerca del desempeño de los formadores, hay que considerar dos etapas, la primera, las jornadas del primer año (2009) en que se realizó la formación en que los profesores manifiestan un descontento general frente a los contenidos que se les entregó y, una segunda etapa, con un giro en las opiniones una vez que se cambian a los formadores, el segundo año y tercer año de formación.

- Respecto al primer año de formación los profesores de liceo en entrevista grupal manifestaron su malestar:

*“(...) esa es la indignación que uno tiene cuando asiste a estas cosas que después quedamos con sabor amargo, rabia, indignación que a nosotros...  
...yo creo que fue una falta de respeto hacia nosotros y que nosotros aceptemos como profesionales, porque venir yo todavía me acuerdo de ese caballero, que varios del curso se pararon y le empezaron a decir cosas a él, porque no venía a nada claro, no traía nada, vino a hablar de los alumnos de Talca, de los alumnos que esto, hagan ustedes esto, no tenía idea...Fue patético, fue muy pobre” (P11:86:88).*

En cuanto a los temas que el formador aplicó y la pregunta de si fueron de utilidad, un profesor de escuela básica señala que:

*“(...) no es que el profe haya sido un profesor que no haya querido entregar su trabajo, el problema que los temas que tocamos yo sentí como que hubiera preferido haber venido hacer clases” (P1:30:30).*

También, en la misma línea, están las opiniones de un profesor de matemática de escuela básica y de un grupo de profesores de enseñanza media:

*“Es que no pasó prácticamente nada, porque nosotros le solicitamos que nosotros no queríamos eso así que por lo tanto después no pudo hacer nada y cambió totalmente porque quería empezar a ver una planificación, alcanzamos a ver solamente algunas actividades” (P2:20:21)*

*“(...) la mayoría de los profesores que vienen a estos cursos de perfeccionamiento, dictan cosas en el aire, cosas que no se pueden aplicar, que ellos las ideas las da de un escritorio y que al final uno queda en las mismas o a veces hasta se complica más” (P11:64:64).*

En la mayoría de las opiniones hay un descontento respecto a los temas abordados en las formaciones y a las metodologías empleadas por los formadores de la primera etapa en sus clases.

- Respecto al segundo y tercer año de formación:

Cuando cambian los formadores también cambian las impresiones, como la que entrega un profesor de lenguaje de escuela básica:

*“Para mí pura fortaleza, tiene que ver con una cuestión súper personal, yo no sé si todos los colegas de lenguaje que fueron opinan lo mismo, para mí tiene un matiz cargadamente social, entonces, para este el ambiente que trabajo fue fundamental” (P13:7:7).*

También, en opinión de un profesor de matemática de enseñanza básica:

*“En la segunda parte, la entrega de los contenidos para uno fueron más reales, fueron aplicables al aula. Pero para la adecuación del currículum actual hay internet, textos y cosas, pero yo más por internet me voy actualizando para realizar las actividades actuales” (P15:14:14).*

Con los formadores, de la segunda y tercera etapa, los profesores cambian sus opiniones encontrando que las clases que recibieron tuvieron contenidos aplicables al aula y materiales útiles para mejorar prácticas pedagógicas.

c) **Necesidades formativas**

Los profesores en su mayoría destacan la utilidad de las formaciones que han propiciado la oportunidad de adquirir actualizaciones curriculares, cuando se le pregunta a este profesor de lenguaje de enseñanza básica señala:

*“Eso, que venga gente pon te tú como vino la FIDE que nos dejó pero súper bien, nos enseñó a cómo realizar una prueba para que sea efectiva, a validar las preguntas, nos enseñó...fueron los primeros que nos hablaron de los ajustes curriculares, no teníamos idea” (P1:111:114).*

En los aspectos concretos de aplicación en el aula, cuando se les consulta sobre qué les gustaría tener en las siguientes formaciones, las menciones van dirigidas a conseguir nuevas y atractivas metodologías, mejor control del grupo y contenidos aplicables al aula. También como se señala en la entrevista grupal en el liceo, la entrega de experiencias que puedan replicar en el aula:

*“En las próximas actividades de perfeccionamiento se puedan ver cosas más concreta que uno las pueda utilizar en el aula, a lo mejor compartir experiencias con otras cosas que se han hecho en otros lados y nosotros las podamos aplicar acá” (P11:80:80).*

En lo relacionado con la poca participación que tiene el profesor en la elección de la temática de la formación, se cree necesario que el formador también acompañe en el aula y les señale los aspectos en los que el docente está fallando. Como destaca un profesor que hace las dos asignaturas en una escuela básica como necesidad el:

*“Seguir sondeándonos más como profesores de aula y si estamos haciéndolo bien o como mejorarlo, yo creo para allá tendría que ir lo que es didáctica, específicamente lo que es metodología, que eso lo que fallamos y lo otro que es importante aquí es lo que es evaluación, tomarlo con más seriedad y bien aterrizados porque es lo que fallamos casi todos los evaluados” (P5:33:33).*

La mayoría de las respuestas se refieren a que el formador debe tener un conocimiento previo de las necesidades de los profesores, y la reiteración de que no se les consulta. Según testimonio del profesor de matemática de escuela básica:

*“(...) sigo insistiendo que ellos tienen que saber qué es lo que nosotros necesitamos, sigo insistiendo en eso y aquí no nos preguntan.*

*Primero ponemos como muy de acuerdos entre todos los colegas cómo trabajar algo y buscar distintos tipos de estrategias” (P2:41:44).*

Además, que la realización de las formaciones permita una suspensión de clases en las escuelas de manera que todos puedan asistir sin tener problemas de tener que

abandonar a sus cursos. Así lo describen un grupo de profesores y de escuela rural y un jefe de unidad técnica pedagógica de una escuela básica:

*“Yo pienso que, uno como idealización sería que los formadores vinieran y aprovechara una instancia en que estemos todos nosotros cosa que a nosotros no nos permita mover y pudiéramos estar plenamente para eso, lo que significa también suspensión de clases porque tampoco podemos estar atendiendo. Entonces dedicarnos a eso para que sea provechoso. O no sé si es para más colegios ir a Coyhaique pero que sea sin clases paralelo, para que no... tú no puedes estar en las dos cosas, para que tú puedas ir, viajar, ir a eso” (P12:94:94).*

*“Lo ideal, no digo que sea factible, que los colegas tuvieran una semana de perfeccionamiento en sus nuevas metodologías de lenguaje y en matemática. Eso en la medida que madure o le interese, pero esto o sea porque es muy poco lo que va a influir dos días de perfeccionamiento o de capacitación en un profesor que ya está años” (P23:54:54).*

En el caso de las escuelas rurales el ideal de formación es la que pudieran realizar en sus propias escuelas y con exclusiva dedicación a ella, la preocupación de tener que realizar clases o la de tener que viajar a la ciudad se convierte en un impedimento para asistir.

### 9.3.3 Anotaciones de entrevistas

De las anotaciones a entrevistas realizadas por otro miembro del proyecto y recopiladas en el cuaderno de anotaciones se destacan los siguientes aspectos.

#### a) **Entrevista a los formadores de Matemática y Lenguaje:**

Formador matemática primer año (8 de septiembre de 2009):

- ✓ Adapta su planificación una vez vista deficiencias en el grupo de docentes de Coyhaique.
- ✓ Cree que no existen conocimientos previos en los docentes además de un poco nivel de actualización.
- ✓ De la formación que está realizando no ha visto grandes cambios ni cree que hayan excepto algunas excepciones.

El proyecto presentó la posibilidad de acceso a un campus virtual, respecto a esto el formador teme que no será utilizado “*no tendrán tiempo. No tiene muchas expectativas en la actitud de ellos*”.

Frente a la consulta de las necesidades de formación de los profesores de Coyhaique el profesor manifiesta que debe haber una actualización *un programa no como este ya que no tiene una ‘sanción’ por lo que no se motivan*.

Además de que *necesitan encantarse de nuevo con la matemática. Pero deben ser más frecuentes los encuentros*.

Las respuestas frente a las debilidades y fortalezas que reconoce como formador fueron:

- Debilidades: nunca he trabajado en Básica y Media, entonces no conoce bien el ambiente en el cual se desarrollan ellos, ‘no le interesa tampoco’.
- Fortalezas: como trabaja en universidad está al tanto de lo que está ‘de moda’.

Es importante mencionar que este profesor no hace clases en escuela primaria ni secundaria, reconociendo que esto es una debilidad pero que su fortaleza es trabajar en la Universidad lo que lo hace estar al tanto de los que “está de moda”.

Formador Lenguaje y Comunicación primer año (8 de septiembre de 2009):

- ✓ Poco tiempo para realizar las clases.
- ✓ Debió flexibilizar su planificación al encontrarse con profesores de Básica y Enseñanza Media.
- ✓ Falta de actualización del grupo de docentes.

La debilidad que encuentra en la formación planteada por el proyecto Coyhaique es *que no hubo separación entre básica y media por lo que se vio obligado a flexibilizar su planificación.*

Las fortalezas y debilidades que reconoce como formador fueron:

- *Fortaleza: 'Amar su profesión', 'capacidad de investigación en esta área'.*
- *Debilidad: 'nunca ha podido lograr el discurso óptimo' faltaría más tiempo con ellos. Otra debilidad es que los profesores han tenido pocas oportunidades de formación que saben poco y al querer lograr abarcar todo peca de avasallador y los desconcentra a ellos también.*

El formador de Lenguaje considera que la distribución y cantidad de tiempo de las jornadas de formación no eran las adecuadas, el tiempo destinado era muy poco.



## 9.4 Resultados y análisis de documentos

Los siguientes documentos tratan específicamente de la realidad de Coyhaique y tienen relación directa con el trabajo que se llevó a cabo. Se presentan los principales puntos que permiten hacer una comparación con la información obtenida con los instrumentos aplicados.

### 9.4.1 Entrevistas escritas a directivos y profesores de los centros (años 2008 y 2011):

Realizado por los integrantes del Proyecto “Apoyo y fortalecimiento en gestión directiva y competencias profesionales docentes” (AECID-Coyhaique) en la que se hizo una detección de necesidades a los profesores de Lenguaje y Matemática de las escuelas de Coyhaique en el año 2008 y 2011.

Se han extraído las respuestas más destacadas y más recurrentes de ambas aplicaciones de manera de identificar características e información útil para el desarrollo de esta investigación.

**Cuadro 25:** Análisis sobre la realidad de la enseñanza en el centro educativo<sup>11</sup>

	2008	2011
<b>Fortalezas</b>	<p><u>Lenguaje</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Infraestructura:</b> Infraestructura adecuada (P1-P11). Comodidad del centro por estructura y calefacción (P5). Equipamiento computacional (P10-P13). Material (P14). Materiales de apoyo (P16).</li> <li>• <b>Trabajo colaborativo:</b> Trabajo pedagógico entre pares (P1-P8). Trabajo en equipo por sectores (P9-P10). Plantilla docente completa (P10). Profesorado titulado (P11). Contacto expedito con UTP y orientación (P13). Plantilla docente (P14). Buen equipo técnico pedagógico (P15). Trabajar en paralelo con la nueva coordinación (P15).</li> <li>• <b>Relaciones interpersonales:</b> Excelente convivencia entre docentes y alumnos (P3-P8).</li> </ul>	<p><u>Lenguaje</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Profesorado:</b> Profesores con especialidad en educación especial (P1) Profesorado idóneo (P2) Perfeccionamiento docente, experiencia profesional (P8) Personal titulado (P10)(P11) Calidad del profesorado (P12) Personal capacitado (P14)</li> <li>• <b>Redes de apoyo:</b> Equipo de profesionales de apoyo (Terapeuta, Kine etc)(P1) psicopedagogos, asistente social (P2)(P8)(P11) Redes de apoyo (P9)</li> <li>• <b>Infraestructura:</b> Infraestructura y espacios adecuados (P1)(P5)(P6)(P8)(P9)(P10)(P11)(P13)(P14) salas equipadas con proyectos multimedia y telón (P3)(P4)(P5)(P6)(P13) Estructura definida (P12)</li> <li>• <b>Materiales y recursos tecnológicos:</b> Abundante material audiovisual-sala</li> </ul>

<sup>11</sup> En el apartado 8.1.2 se explica la codificación

	Relaciones interpersonales (P4). Respeto del alumnado hacia el profesorado (P4-P5). Clima cordial entre familias y directivos (P5). Interés de los alumnos (P16). Alumnos del sector (P17).	enlaces (P2)(P4)(P11)(P14) Notebook para cada profesor (P3) Acceso a internet en cada sala (P3) (P5)(P6) Tres salas de informática con horario semanal y atención individual (P3)(P6) computación, uso de sala tecnología impartida (P7)
	<u>Matemática</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Infraestructura:</b> Infraestructura (M1-M2-M4-M5-M7-M10-M15)</li> <li>• <b>Profesorado:</b> Profesorado con titulación (M1-M4-M5-M7-M9-M10) Experiencia del profesorado (M15-M16), Profesores idóneos (M17-M18-M19)</li> <li>• <b>Trabajo colaborativo:</b> Trabajo en equipo (M5-M7-M8-M11-M12-M17-M18-M19), Trabajo mancomunado en el departamento (M6)</li> </ul>	<u>Matemática</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Profesorado:</b> Profesor idóneo (M1)(M12) Profesores titulados y con mención (M5)(M6)(M7)(M9)(M13)(M15)(M16) Experiencia profesional (M10)(M13) Personal idóneo (M11)</li> <li>• <b>Infraestructura:</b> Infraestructura de buena calidad (M6)(M7)(M10) Infraestructura y espacios adecuados (M8) Gran complejo educativo (M13)</li> </ul>
<b>Debilidades</b>	<u>Lenguaje</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Familias:</b> Poco apoyo y compromiso de las familias con la educación (P3-P4-P7-P8-P9-P11-P14-P16). Bajo nivel educativo de las familias (P6). Problemas culturales (P12).</li> <li>• <b>Alumnado:</b> Poco compromiso de algunos alumnos con los estudios (P5-P13). Alumnos con retraso pedagógico (P6). Falta motivación en el alumnado y poco interés (P9-P14). Falta disciplina (P13).</li> </ul>	<u>Lenguaje</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Familias:</b> Poco compromiso de las familias (P2)(P6)(P9)(P10) Falta compromiso apoderados (P5)(P8)(P14) falta apoyo de la familia (P11)</li> <li>• <b>Alumnado:</b> Alumnos muy desmotivados (P3)(P8)(P13) de algunos alumnos escasa motivación (P9) e indisciplina (P6) Falta de compromiso (P5) Falta de interés (P8)</li> <li>• <b>Materiales:</b> Material de lectura para todos los alumnos (Textos) (P5) Falta materiales mínimos de trabajo (P8)(P12)</li> </ul>
	<u>Matemática</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Familias:</b> Poca o nula participación y compromiso de las familias (M1-M2-M3-M9-M10-M11-M15-M17-M18-M19-M20-M21-M22)</li> <li>• <b>Alumnado:</b> Desmotivación por el aprendizaje (M6-M7-M8-M17-M18-M19) Indisciplina (M5-M6-M7-M8-M15), Conductas de entrada deficitarias (M6-M7-M8)</li> <li>• <b>Tiempo:</b> Falta tiempo para planificación, intercambio, investigación y profundización (M13-M14) y para perfeccionamiento (M17-M18-M19)</li> </ul>	<u>Matemática</u> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tiempo:</b> Tiempo para planificar (M2) Insuficiente tiempo para planificar (M5)(M12)(M14)</li> <li>• <b>Familias:</b> Poco acompañamiento de los padres (M2)(M10) Poco compromiso en el apoyo en el hogar (M3)(M4)(M8)(M13) Poco interés de los padres en la formación de sus hijos (M9) Poco apoyo de los padres (M11)(M12)</li> </ul>

Se puede destacar de las fortalezas en Lenguaje en el año 2008, las menciones al trabajo docente entre pares y la presencia de un buen equipo UTP, en cambio el año

2011, no se hace mención a esto. En el año 2011 aparece el apoyo de equipos interdisciplinarios y mayor apoyo de equipos informáticos.

En matemática, el año 2008, también se hace mención al trabajo en equipo, no así en el año 2011.

De las debilidades en lenguaje, tanto en los años 2008 como 2011, destacan como debilidad el poco apoyo de las familias y el poco compromiso del alumnado (indisciplina). Y en el año 2011, se destaca como debilidad el material de lectura para los alumnos y la falta de materiales.

En matemática, se repiten la falta de tiempo para planificar y el poco compromiso de los padres.

**Cuadro 26:** Problemáticas más frecuentes con las que se encuentra como profesor.

<b>ASPECTOS DE LA ENSEÑANZA</b>	
<b>2008</b>	<b>2011</b>
<b>Planificación:</b>	
<p><i>Lenguaje:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Alumnado:</b> Reforzar, reparar y retroalimentar conductas previas (P3-P12). Diversidad de conocimientos en alumnos para posteriores planificaciones (P7).</li> <li>• <b>Tiempo:</b> Tiempo limitado (P9). Poco tiempo para planificar (P13). Falta de tiempo para preparar actividades y materiales (P18).</li> </ul> <p><i>Matemática:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Tiempo:</b> No se dispone del tiempo necesario para desarrollar los contenidos del curso (M5-M7-M8), ni para preparar materiales (M11-M12), Organización del tiempo para cada unidad (M14)</li> <li>• <b>Programas de estudio:</b> Programa viene dado, hay que contextualizarlo (M17-M18-M19)</li> </ul>	<p><i>Lenguaje:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Trabajo colaborativo:</b> Trabajo en equipo con colegas pares para proponer clases, revisar material, generar instrumentos de evaluación etc. (P5)</li> <li>• <b>Alumnado:</b> Reiterada ausencia a clases de algunos alumnos (P2) Falta de hábitos de estudio de los alumnos. Poco compromiso con sus estudios (P10)</li> <li>• <b>Tiempo:</b> Tener más horas para preparar la enseñanza y los materiales (P11) Falta de tiempo para planificar (P13)</li> </ul> <p><i>Matemática:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Alumnado:</b> Los alumnos de primer ciclo llegan al segundo ciclo con conductas de entrada muy bajo: no saben tablas de multiplicar, no resuelven operaciones básicas etc. (M11) No alcanza a pasar todos los contenidos que se programan o que están en el programa de estudio (M13) No siempre se puede realizar la planificación en el tiempo estipulado, por inasistencia, falta de contenidos previos etc. (M16)</li> </ul>
<b>Desarrollo de la enseñanza:</b>	

<p><i>Lenguaje:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Alumnado:</b> Nuevas metodologías motivadoras para el alumnado (P1-P14). Metodologías activas y participativa (P8) Motivar constantemente (P3). Alumnos desmotivados e indisciplina (P18).</li> </ul> <p><i>Matemática:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Materiales y recursos:</b> Materiales, metodologías y motivación (M4), Necesidad de materiales para atender a las necesidades de aprendizaje (M11-M12), Material didáctico uso y conocimiento (M13), Falta material didáctico y tiempo para elaborarlo (M17-M18-M19)</li> <li>• <b>Alumnado:</b> Abandono de la asignatura, posible por el sistema de evaluación (M5-M6-M7-M8) Falta de interés del alumnado (M17), Alumnado desmotivado (M18) La indisciplina dificulta el desarrollo (M5-M7-M8), Distractores (M5-M7-M8)</li> </ul>	<p><i>Lenguaje:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Alumnado:</b> Poca motivación y apoyo desde el hogar (P2)(P11) Desmotivación por parte de los alumnos (P8) Falta de compromiso de los alumnos(as) (P5) Lentitud en la forma de trabajar de los alumnos. Se prolongan innecesariamente las unidades (P4) Falta de concentración (P10) Problemas de conducta de los alumnos (P11)</li> </ul> <p><i>Matemática:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Alumnado:</b> Falta más innovación para encantar a los alumnos (M2) Desmotivación de los alumnos (M8) Indisciplina. Reticencia a aprender matemática. Falta de comprensión lectora. Dificultad para resolver problemas matemáticos (M15) Alumnos que llegan a 2º ciclo sin saber las tablas de multiplicar y tampoco dominan las 4 operaciones básicas (M12) Como los alumnos vienen muy descendidos en cuanto a contenidos, se demora mucho tiempo en tratar de nivelarlos. Los alumnos faltan mucho a clases. No tienen hábitos de estudio (M13)</li> </ul>
<b>Evaluación de la enseñanza:</b>	
<p><i>Lenguaje:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Alumnado:</b> Nivel cognitivo de alumnos (P7). Resultados deficientes (P9).</li> <li>• <b>Contenidos:</b> Solo se pide evaluación en conocimientos específicos (P10). Evaluar competencias lingüísticas (P18).</li> </ul> <p><i>Matemática:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Alumnado:</b> El alumnado no prepara las evaluaciones (M5-M6-M7-M8) La falta de asistencia regular a clase dificulta la evaluación (M5-M7)</li> <li>• <b>Tiempo:</b> Poco tiempo para reforzar contenidos (M17-M18-M19) Se debe repasar contenidos antes de la evaluación final (M6) Poco tiempo para reforzar contenidos (M17-M18-M19)</li> </ul>	<p><i>Lenguaje:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Profesorado:</b> Es una debilidad bastante generalizada (P3) Preparar instrumentos de evaluación validados (P5)</li> <li>• <b>Alumnado:</b> Bajo resultado debido al poco compromiso de los educandos (P8)</li> </ul> <p><i>Matemática:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Profesorado:</b> Proceso muy bajo en relación a los procesos es una debilidad generalizada (M3)</li> <li>• <b>Recursos tecnológicos:</b> Trabajamos con software educativos (M5) Realización de evaluación on-line a contenidos trabajados de esa forma (internet) (M6) Faltan evaluaciones on-line (M7)</li> </ul>
<b>Formación y desarrollo profesional:</b>	
<p><i>Lenguaje:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formación profesorado:</b> Capacitaciones poco periódicas (P7). Por tener jornada completa falta tiempo para el perfeccionamiento y la formación profesional (P18).</li> </ul> <p><i>Matemática:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formación profesorado:</b> Falta preparación en educ. diferenciada (M5-</li> </ul>	<p><i>Lenguaje:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formación profesorado:</b> Dificultad en asistir a cursos-talleres de actualización en Educación Diferencial por los costos que implican de esta región (P1) Falta de centros de perfeccionamiento presencial (P11)</li> </ul> <p><i>Matemática:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Formación profesorado:</b> Falta de oportunidades de perfeccionamiento presencial (pertinentes) (M6) (M7) Participación</li> </ul>

M7-M8) No podemos perfeccionarnos interactivamente porque hay una línea de Internet lenta (M11-M12) Falta de cursos de perfeccionamiento y de compromiso por parte de la administración (M17-M18-M19)	continua en talleres y cursos de perfeccionamiento (M8) Escasas posibilidades de asistir a cursos de perfeccionamiento (M12)
---	--

De la comparación entre los años, en las opiniones de las problemáticas en la planificación en Lenguaje, se destacan la falta de tiempo para planificar y de hábitos de estudio.

En matemática, el año 2008, la problemática más importante era la falta de tiempo para desarrollar los contenidos. En el 2011, persiste esta problemática pero se resaltan además, las deficiencias de los alumnos, la falta de contenidos previos y la indisciplina.

En lo referente al desarrollo de la enseñanza, tanto en Lenguaje como Matemática, los años 2008 y 2011, se destacan la desmotivación de los alumnos e indisciplina.

Las problemáticas en la evaluación de la enseñanza, en Lenguaje, existe coincidencia al señalar que el nivel cognitivo de los alumnos es deficiente y que existe un bajo resultado debido al poco compromiso de los educandos.

En matemática, la evaluación de la enseñanza, es visto en el año 2008 como un proceso débil, lento, también el año 2011, se señala como una debilidad generalizada.

En las problemáticas con las que se encuentra en la formación y desarrollo profesional, en Lenguaje, las capacitaciones son consideradas poco periódicas y el 2011, se agrega a esto, la ausencia de centros de perfeccionamiento presencial.

En matemática, destacan en el año 2008, la falta de preparación en educación diferencial. Y al igual que los profesores de Lenguaje, una falta de cursos de perfeccionamiento presencial.

**Cuadro 27:** Demandas concretas que identifica por parte del entorno social más próximo y el alumnado de centro:

	2008	2011
<b>Entorno social más próximo</b>	<p><i>Lenguaje:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Familias:</b> Mayor participación de las familias en los procesos de E/A de sus hijos/as y escuela para padres (P1). Escuela para padres (P8). Problemas de vulnerabilidad familiar (P9).</li> </ul> <p><i>Matemática:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Apoyos externos:</b> Apoyo y compromiso de las autoridades educativas, aportando profesionales de la educación (M5) Apoyo, por parte de las autoridades, al trabajo del profesor (M8)</li> <li>• <b>Alumnado:</b> Exigencia en elevar el nivel de aprendizaje y de logro del alumnado para acceder a estudios superiores (M9) Que el alumnado salga preparado para continuar estudios medios, en liceos destacados (M17-N18-M19)</li> </ul>	<p><i>Lenguaje:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Alumnado:</b> Alumnos(as) más expresivos y con vocabulario más amplio. Alumnos comprometidos con su aprendizaje y apoyados por sus padres (P5) La falta a clases de los alumnos. La inasistencia a reuniones de los apoderados (P7) Nivel socio-económico y cultural. Falta de fuentes laborales. Deserción escolar (P11)</li> <li>• <b>Apoyos externos:</b> Mayor colaboración por parte de los asistentes de la educación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (P8) Falta de especialistas para atender a los alumnos y madres que presentan problemas socio afectivos (P10). Mayor apoyo de las redes institucionales (CONACE, Chile Deportes, SENAME, etc) (P9)</li> </ul> <p><i>Matemática:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Familias:</b> Falta mayor compromiso apoderados en la labor educativa (supervisar y controlar asistencia, apoyo hogar, materiales, etc.) (M4) Integración de los apoderados a actividades de la escuela. Educación de calidad (M6). Educación de calidad. Integrar a los apoderados a las actividades de la Unidad Educativa (M5) Participación de los apoderados e inclusión en actividades de la escuela. Espacios culturales, artísticos y recreativos (M7)</li> <li>• <b>Alumnado:</b> Los alumnos debieran licenciarse con mayores mayores fortalezas en las distintas asignaturas, estar más capacitados para entrar a centros educativos superiores (M13) Que los alumnos egresen del Liceo con más y mejores competencias. La sociedad ve al Liceo con mala imagen (M15)</li> </ul>
<b>Alumnado del centro</b>	<p><i>Lenguaje:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bajo nivel sociocultural. Se da transversalidad en contenidos, planifica y hacen lecturas y actividades de sensibilización y humanizadoras. Dando participación</li> </ul>	<p><i>Lenguaje:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Faltan especialistas para atender a los jóvenes que presentan problemas de concentración, desmotivación (P10)</li> <li>• Falta de apoyo de los padres. Falta de</li> </ul>

	<p>y desarrollando lenguaje oral para mejorar expresión (P10).</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La atención a la diversidad la hago en colaboración con la docente a cargo de los proyectos de integración. Tengo un postítulo en psicopedagogía y ayudo desde ese ángulo, pero entiendo que es apenas un grano de arena (P11).</li> </ul> <p><i>Matemática:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Alumnado:</b> Atención individualizada al alumnado con dificultades de aprendizaje. Ofrezco horas libremente, para el soporte (M2) Educación diferenciada, con proyectos de integración (M5). Alumnos con déficit cognitivo, auditivo, visual y atencional. Se atienden con proyectos de integración y especialistas en sala (M17-M18-M19)</li> </ul>	<p>escolaridad de los padres. Poca motivación (P11)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Atención a la diversidad. Tratando de tener un trato y una comunicación personalizada (P12)</li> </ul> <p><i>Matemática:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <b>Apoyos externos:</b> Necesidad de apoyo “extra” para reforzamiento a los más descendidos y a los más avanzados. Sólo se hace en la clase. (M2) Atención a la diversidad (déficit atencional y/o cognitivo) problemas conductuales. Se atienden en la medida que es posible, apoyo individual (M4) Se atienden a los alumnos con necesidades especiales con profesionales en sus respectivas áreas (M5) Hay alumnos integrados permanentes (cognitivos, auditivos, visuales), transitorios (déficit atencional, lenguaje y otros) con apoyo individual de especialistas y adecuaciones curriculares (M6) Hay alumnos integrados tanto cognitivo, auditivo y visuales. Como déficit atencional, trastorno de lenguaje, etc. Se trabaja con especialistas y adecuaciones curriculares (M7)</li> </ul>
--	--	--

Las demandas en el entorno social más próximo en lenguaje, en el año 2008, iban dirigidas a una mayor participación familias y en la creación de escuelas para padres. En el año 2011, mayor colaboración de asistentes de la educación y especialistas e instituciones de ayuda a los alumnos y familias.

En matemática, tanto en el año 2008 como 2011, coinciden en la necesidad de que los alumnos egresen con las competencias para seguir estudios superiores. De lo referente a las demandas del alumnado de centro, tanto lenguaje como en matemática, se cree importante la atención a la diversidad (alumnos con déficit).

A destacar, la opinión sobre alumnado del centro que da este profesor:

*“Siento, o más bien percibo que mi grupo de alumnos es muy poco demandante. En otras palabras, se conforman con lo mínimo. Echo de menos altas expectativas de superación personal en los jóvenes. De otra parte percibo que salvo dos o tres casos, los demás han fracasado porque carecen de una visión de futuro. Personalmente, trato de proyectarlos hacia el futuro pero con escasos resultados” (P14).*

#### 9.4.2 Documento Plan de Desarrollo Comunal 2006-2010

Del documento municipal elaborado por Oscar Prieto (2005, pág. 44), en lo que respecta al área de educación señala las siguientes problemáticas:

- *La educación municipal actualmente se desarrolla en un escenario complejo y exigente.*
- *Los estudiantes realizan sus actividades en una infraestructura adecuada, con implementación en material didáctico, textos de estudio, equipamiento obtenido en Proyectos de Mejoramiento Educativo, bibliotecas, medios informáticos, que han permitido mejorar sustantivamente las condiciones para el aprendizaje, no obstante los resultados obtenidos distan aún del nivel deseado, tanto para asegurar la continuidad de estudios de los niveles inmediatamente superiores y/o insertarse a la vida laboral.*

En el primer documento que se presenta permite comparar los resultados obtenidos con los del cuestionario aplicado a los profesores de Lenguaje y Matemática, las coincidencias se pueden distinguir en los siguientes aspectos:

- Compromiso y responsabilidad por la mejora.
- Necesidad de perfeccionamiento en nuevas metodologías e innovación pedagógica.
- Trabajo pedagógico entre pares y una buena convivencia entre ellos.
- El reconocimiento de una infraestructura adecuada de las escuelas y un entorno que le ofrece ciertas alternativas culturales.
- Falta de materiales que permitan al docente crear materiales didácticos, como por ejemplo, papel, tinta de impresora, entre otros. En las entrevistas se señala que muchos de estos materiales deben ser proporcionados por los padres de los alumnos o por el mismo profesor.

En el segundo documento, se repite lo señalado por Cox (2007) en que si bien existe una correcta infraestructura, falta ver reflejados estos avances en un aumento en los niveles de aprendizajes.



## 9.5 Anotaciones realizadas en las visitas a Escuelas urbanas y rurales de Coyhaique

A continuación se presenta un resumen de las anotaciones que se realizaron en las visitas a las escuelas en donde existieron instancias de reunión, presentación de las escuelas o conversaciones con los profesores.

**Cuadro 28:** Resumen de las anotaciones realizadas en las visitas a las escuelas

Fecha	Tipología de Escuela	Principales anotaciones
24 de marzo 2009	Enseñanza Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preocupación por la baja matrícula.</li> <li>▪ Exceso de licencias médicas y los profesores enfermos no se reemplazan.</li> <li>▪ Dos últimos años gran movimiento de profesores porque jubilan.</li> <li>▪ La constitución familiar de los alumnos no pertenece al prototipo tradicional.</li> <li>▪ Problema: los niños desadaptados.</li> <li>▪ Gran número de docentes se lleva trabajo a la casa, compra sus propios materiales. En cambio hay otros que se quedan "cortos". Falta fortalecer aspectos curriculares.</li> </ul>
25 de marzo 2009	Enseñanza Básica Rural	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Salas muy pequeñas provoca hacinamiento.</li> <li>▪ Crítico es abril a agosto por las condiciones climáticas.</li> <li>▪ Computadores están obsoletos o malos y no hay conexión a internet.</li> <li>▪ Director además hace clases, esto no le permite hacer monitoreo, además debe abandonar clases para atender asuntos directivos (atención apoderados), se siente ausente en la planificación, no hay tiempo para planificar.</li> </ul>
26 de marzo 2009	Liceo HC y TP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Lleva un año siete meses en el cargo.</li> <li>▪ Último desafío como profesional antes de jubilarse.</li> <li>▪ Problemas del sistema: tiempo para debatir, discutir, lo que les impide tomar decisiones.</li> <li>▪ Aún hay baja sensibilidad en los profesores para que hagan un cambio (lenguaje y matemática).</li> <li>▪ Importante relación en profesores de diferencial y los docentes de aula, no hay una buena relación entre ellos.</li> <li>▪ Desde diciembre sin internet lo que dificulta también trabajar.</li> </ul>
8 de septiem bre 2009	Enseñanza Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Problemas de este año, paro, fiebre influenza, vacaciones.</li> <li>▪ Los profesores la mayoría es comprometida, hay docentes que tienen sus propios datos y computadores e implementan en sus clases actividades para la lectura y se ve la diferencia con los otros cursos.</li> </ul>
8 de septiem bre 2009	Enseñanza Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Comienzan proyecto Acompañamiento en el Aula. Los mismos docentes habían planteado la necesidad que se hicieran estas observaciones de aula. Que apunte a la mejora del aula.</li> </ul>
9 de septiem bre 2009	Enseñanza Básica Rural	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Han tenido los ajustes curriculares y el próximo año también deberán hacer cambios.</li> <li>▪ 89% son niños vulnerables.</li> <li>▪ La huelga de 13 días es un imprevisto que atrasa lo planificado.</li> <li>▪ Todavía se basan en los planes antiguos.</li> <li>▪ No tienen plan nuevo, solo los textos.</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Se agregaron los mapas de progreso en kínder, eso es la novedad que debe integrar.</li> <li>▪ No tienen cursos combinados a diferencia de otras escuelas rurales.</li> <li>▪ Los padres no participan del proceso educativo, ese es como el talón de Aquiles.</li> <li>▪ La medición externa a veces agobia y molesta.</li> <li>▪ El día que hayan diagnósticos reales será distinto. No solo evaluar lo cognitivo.</li> <li>▪ En 5to ya comenzaron a trabajar con el texto de alumno, aún no llega el apoyo al profesor.</li> <li>▪ Se pidió que hicieran un análisis de las JEC en las escuelas, no están las condiciones de las escuelas para que el profesor esté cómodo.</li> <li>▪ No hay ayuda de los padres, mantienen a los niños en la escuela por el tema de la alimentación.</li> <li>▪ No hay jefe de UTP.</li> <li>▪ Material no adecuado, faltan libros.</li> <li>▪ No hay motivación desde la familia. Falta comprensión lectora. Faltan especialistas que atiendan a los niños con problemas.</li> <li>▪ Flaquean en el tema de la familia, nivel de pobreza.</li> <li>▪ Problemas de indisciplina.</li> <li>▪ Falta de compromiso de los padres hacia sus hijos.</li> <li>▪ Índice de vulnerabilidad 96,4%</li> <li>▪ Escuela emergente.</li> </ul>
<b>10 de septiembre 2009</b>	Enseñanza Básica Rural		
<b>10 de septiembre 2009</b>	Liceo HC y TP		
<b>14 de abril 2010</b>	Enseñanza Básica		<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Las dos horas para planificar extras que tuvieron el año pasado este año se perdió por la gran ida de alumnos al sector privado.</li> <li>▪ Proyecto de fortalecimiento a la lectura no han avanzado ya que están acomodando al tipo de alumno que está llegando.</li> <li>▪ Este año presentó la mayor baja de matrícula que hayan tenido y los alumnos que llegan de otros establecimientos vienen en condiciones que alteran el funcionamiento que llevan.</li> <li>▪ Año pasado el paro de profesores afectan a la toma del SIMCE creen que tendrán problemas.</li> <li>▪ Con respecto al trabajo en equipo en el segundo ciclo cuesta más, primer ciclo comparte más.</li> <li>▪ Los colegas de matemática trabajan juntos pero excluyen a un tercero, ya que es más por empatía.</li> <li>▪ Ahora los textos se usan según instrucciones del Ministerio, hay que seguirse por este porque vienen los ajustes curriculares. Vienen todas las instrucciones dadas 'viene todo hecho'.</li> <li>▪ SIMCE se convirtió en una competencia aunque digan desde el Ministerio de que no es.</li> <li>▪ Falta ir más al aula a observar qué es lo que hace el profesor, aquí están aceptando que puedan verlos pero también hay profesores que no aceptan a los practicantes.</li> <li>▪ Este año perdieron la excelencia académica, creen que es por el paro.</li> <li>▪ Tropezaron en el tiempo para asistir en el aula, el director no daba con el tiempo ya que deben rendir cuenta a la secretaría ministerial y al DEM.</li> <li>▪ Este año les dieron una hora más de planificar a escondidas del DEM. Cinco horas son insuficientes.</li> <li>▪ Los profesores han pedido como una necesidad el plan de seguimiento en el aula. Ayudó en la adaptación el alto número de profesores nuevos que llegaron y los que ya jubilaron eran los más celosos de mostrar su trabajo.</li> <li>▪ UTP ha dejado algunos roles para que otros lo desarrollen, esto le ha dado buenos resultados (se están formando líderes).</li> <li>▪ Este año han encontrado un mayor grado de agresividad. Familias disgregadas.</li> </ul>
<b>14 de abril 2010</b>	Enseñanza Básica		
<b>14 de abril 2010</b>	Enseñanza Básica		

15 de abril 2010	Escuela Enseñanza Básica Rural	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Escuela con excelencia académica ese año.</li> <li>▪ Escuela de integración.</li> </ul>
15 de abril 2010	Liceo HC y TP	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No hay apoderados que sean profesionales.</li> <li>▪ Índice de vulnerabilidad 96,4% grupo socioeconómico medio bajo.</li> </ul>

Como se menciona en el recuadro, se puede agrupar a las escuelas de Enseñanza Básica, dentro de las siguientes características:

- Como escuelas, existe preocupación por la baja de matrículas, relacionado con que muchos de los alumnos se van a escuelas subvencionadas.
- Los docentes más comprometidos con su trabajo invierten en recursos propios (materiales, notebooks, data show, entre otros) para realizar actividades novedosas en el aula.
- Muchos de los docentes se lleva trabajo a casa.
- Profesores manifiestan la necesidad de tener seguimiento y observaciones de sus clases.
- Existe preocupación por el tipo de alumno que está llegando a las escuelas, perciben más agresividad y consideran que el tipo de familia no pertenece al prototipo tradicional.

Las principales características de las Escuelas de enseñanza básica rural se concentran en:

- Falta de materiales adecuados y textos escolares. Los recursos tecnológicos (ordenadores) están obsoletos o malos y no cuentan con acceso a internet.
- Falta de apoyo de los padres, no hay motivación por parte de las familias siendo un porcentaje muy alto perteneciente al quintil de más pobreza de la población.
- Director cumple la función de docente lo que le impide cumplir adecuadamente esta última función por las exigencias que el cargo directivo le demanda.
- El período de invierno (abril-agosto) es el más crítico para estas escuelas por la crudeza del clima.

En los Liceos (Humanista-Científico y Técnico-Profesional), se distinguen dos aspectos en cuanto a las problemáticas presentes. Uno centrado en el trabajo de los docentes:

- Falta de tiempo para debatir y discutir.

- Profesores poco abiertos para aceptar el cambio.
- Problemas de relaciones entre profesores de aula y los de diferencial.

En el otro establecimiento, plantea las dificultades con el tipo de alumno y sus apoderados:

- Problemas de indisciplina
- Alto índice de vulnerabilidad.
- Apoderados no comprometidos con la formación de sus hijos.

## 9.6 Principales anotaciones de observaciones de clases

En el último período de estancia del trabajo de campo se realizaron nueve observaciones de clases de las cuales se presentan a continuación los aspectos más destacados.

**Cuadro 29:** Resumen de las principales anotaciones de observaciones de clases

Fecha	Realizada a...	Principales anotaciones
2 de noviembre 2011	Profesora de Matemática Liceo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ El profesor no logra el silencio adecuado para hacer la clase. Hay respeto pero no silencio.</li> </ul>
2 de noviembre 2011	Profesora de Lenguaje Liceo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Identificación de los objetivos de la clase.</li> <li>▪ La profesora hace referencias y preguntas a clases anteriores, relaciona las materias.</li> </ul>
2 de noviembre 2011	Profesora de Lenguaje Liceo	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Alumna ayuda a profesora en la instalación del proyector (Data show) y de búsqueda del archivo.</li> <li>▪ En la sala anexa hay ruido (están viendo una película).</li> <li>▪ La profesora trae ejercicios en un pdf pero en su computador (ordenador) no se abre el archivo.</li> <li>▪ No hay un orden de las actividades a desarrollar.</li> <li>▪ Se termina antes del tiempo la clase porque hay que “enfriar” el proyector para poder devolverlo.</li> </ul>
3 de noviembre de 2011	Profesora Matemática Escuela de Enseñanza Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No todos los alumnos sacan su cuaderno, porque no lo tienen o porque no quieren.</li> <li>▪ Suena el celular (teléfono móvil) de la profesora. La llaman por segunda vez y sale de sala de clases a responder.</li> </ul>
3 de noviembre 2011	Profesora de Lenguaje Escuela de Enseñanza Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ No tienen sus cuadernos ni útiles, el repaso de la clase anterior se hace con lo que recuerdan.</li> <li>▪ Sobre formación, profesora señala que no le fue útil, que el profesor se desvió a hablar otros temas y nada que pudiera ocupar en el aula.</li> <li>▪ Niño escucha música, tampoco se le dice nada. La profesora no escucha ese ruido.</li> <li>▪ Se improvisa, no hay una planificación clara de la clase.</li> <li>▪ Ninguno presta atención a la clase.</li> <li>▪ Suena celular de un alumno, la profesora no lo escucha.</li> <li>▪ A las 11:05 am señala el objetivo de la clase (la clase comienza a las 10:20)</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>Profesora los últimos 20 minutos hace la clase sin que nadie le preste atención.</li> <li>No hay cierre de clase.</li> </ul>
4 de noviembre 2011	Profesora de Lenguaje Escuela de Enseñanza Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Buen ambiente de clase. Las pausas pertinentes para armar equipos, repasar, discutir fechas pendientes de pruebas.</li> <li>Repaso de la clase anterior. Participación de los alumnos.</li> <li>Antes de entregar la guía hace una introducción de lo que se va a trabajar.</li> <li>Uso de proyector y de pizarra.</li> <li>Buena participación de los alumnos.</li> </ul>
4 de noviembre 2011	Profesora de Matemática Escuela de Enseñanza Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>No está el curso completo porque algunos salieron a tocar violín para ensayar una presentación de la escuela.</li> <li>Clase cuenta con una profesora de apoyo a un alumno.</li> </ul>
9 de noviembre 2011	Profesora de Matemática Escuela de Enseñanza Básica	<p><b>Taller “Cálculo Mental”</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Profesora de Matemática de la misma escuela hace taller a 14 profesores/as de su misma escuela.</li> <li>Motiva con experiencias propias vividas en el aula.</li> <li>Hace practicar a los mismos profesores el cómo hacer las actividades y luego presenta gráficos de cómo debieran ser en los distintos cursos.</li> <li>Ejemplifica con los cursos.</li> <li>Ella misma hizo las tarjetas (800). Son iniciativas planteadas por ella misma de una experiencia que vieron se aplicaba en otra escuela.</li> <li>Ella ha sido profesora de talleres comunales desde hace 4 años.</li> <li>Es un trabajo que comenzó el primer semestre.</li> <li>Les pasa un ppt con las combinaciones.</li> <li>Resalta la importancia de encantar al niño con el cálculo, de motivarlo.</li> <li>Les presenta otras estrategias o métodos para restar.</li> </ul>
10 de noviembre 2011	Profesora de Lenguaje Escuela de Enseñanza Básica	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hay ambiente de trabajo.</li> <li>Trabajo con guía.</li> <li>Consigue orden y silencio.</li> </ul>

De las observaciones de las clases, es importante señalar que no se hizo una evaluación didáctica de los profesores porque no se cuenta con las competencias para ello, sino, que de aquellos aspectos que los profesores señalaron en los cuestionarios y en las entrevistas como fortalezas y debilidades de la aplicación del currículo en el aula, de los materiales y recursos que utiliza y del ambiente en el que se desarrollan las clases.

Se coordinaron las visitas con los profesores y siempre contando con la autorización de ellos.

Los principales aspectos, que se consideraron como deficiencias, se sintetizan en los siguientes puntos:

- La detección de falta de manejo o dominio de grupo, existiendo ocasiones en las que no estaban las condiciones para realización de la clase (ruido, desorden).
- Fallas o errores en el material entregado (por ejemplo, guías con ejercicios repetidos o ppt que no funcionaban).
- Improvisación en la planificación de la jornada.

Cabe mencionar, que también se observaron clases en donde existía un adecuado ambiente de trabajo y la presencia de una planificación clara y secuenciada. También, el uso de materiales y medios audiovisuales.

Del Taller de Cálculo mental, según lo señalado por la profesora y también por la directiva de la escuela no es primera vez que ella realiza actividades para sus colegas. En el taller desarrolló actividades que podían ser aplicadas a los alumnos en los distintos niveles y para la explicación hizo demostraciones con los mismos profesores.

### 9.7 Integración de los resultados.

A continuación se presenta una síntesis de los temas que aparecen en la presentación y análisis de los resultados, aspectos que serán profundizados en el capítulo siguiente de las valoraciones y discusión.

**Cuadro 30:** Síntesis de temas que aparecen en la presentación y análisis de los resultados

Instrumentos	Informantes		
	Responsables formación	Equipos directivos	Profesores escuelas
	Principales temas		
<b>Cuestionarios abiertos</b>	Enseñanza-aprendizaje; rol del profesor y del alumno; Currículo y su aporte en proceso de enseñanza; cambios curriculares; problemáticas de aula; trabajo colaborativo; visión propia y de sus colegas en la realidad de Coyhaique, expectativas en la formación; opiniones sobre la formación.		
<b>Entrevistas en profundidad/ Entrevistas grupales y anotaciones de entrevistas</b>	Currículo; cambio curricular; recursos curriculares; planificaciones; problemáticas de aula; caracterización del profesorado de Coyhaique; materiales; evaluación docente; trabajo colaborativo; relación UTP-Directivos; Expectativas en la formación; opinión sobre los		

	formadores; necesidades formativas; opiniones de los formadores.
<b>Visitas a las escuelas</b>	Profesores y las principales problemáticas; problemas de disciplina en las escuelas; la disminución de las matrículas; falta de compromiso de las familias; la falta de tiempos para el trabajo docente.
<b>Observaciones de clases</b>	Falta de manejo didáctico del grupo curso; deficiencias en el material entregado; ausencia de planificación de la enseñanza.
<b>Documentos</b>	Realidad de la enseñanza en el centro educativo; problemáticas más frecuentes con las que se encuentra el profesor en la planificación, desarrollo y evaluación de la enseñanza; Formación y desarrollo profesional; Demandas concretas identificadas con el entorno social próximo, con el alumnado de centro; problemáticas detectadas en el área de educación a nivel municipal.

De los principales temas que se mencionan en este cuadro se realiza en el siguiente capítulo, las valoraciones y discusión de los resultados, en donde se presenta una descripción de las coincidencias y las divergencias de opiniones de los distintos informantes.





.....

**Capítulo 10:**  
**Valoración y discusión de los resultados**



## Capítulo 10:

# VALORACIÓN Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

### Introducción al capítulo

Los resultados presentados en el anterior capítulo permiten realizar valoraciones en torno a los ejes centrales de la investigación. El primero, las concepciones educativas del profesorado y segundo, las expectativas que tiene el profesorado en la participación de programas formativos. De cada uno de estos ejes se desprenden temáticas relacionadas entre sí que resultan útiles de exponer en este capítulo.

La valoración de los resultados se presenta a partir de las categorías o temas señalados en la matriz de la investigación, además, se hace mención a aquellos aspectos que emergieron en el trabajo de campo que también son importantes para entender el objeto de estudio.

Tras la valoración, se desarrolla la discusión de los resultados en donde, a partir de la información, se plantean distintas cuestiones en torno a los directivos, los profesores y el desarrollo de la escuelas de la comuna de Coyhaique.

## 10.1 VALORACIÓN DE LOS RESULTADOS

### Conocimiento y desarrollo curricular:

- **Los docentes conocen los objetivos que se plantea la educación a nivel nacional en materia curricular.**

En las preguntas relacionadas con la enseñanza-aprendizaje, principalmente se mencionan aspectos que tienen que ver con el desarrollo integral del alumno, con las metodologías que permiten entregar conocimiento como un proceso intencionado y, también, como proceso en que el profesor entrega y alumno recibe conocimientos.

En las opiniones de los profesores de Santiago acerca de la enseñanza-aprendizaje, se hace mayor énfasis a que es un proceso que toma en cuenta los conocimientos

previos del estudiante, a la interacción profesor-alumno y a la entrega de aprendizajes para la vida.

En el análisis de documentos, correspondiente a las entrevistas escritas realizadas por el Proyecto Coyhaique, las respuestas sobre las problemáticas más frecuentes acerca del desarrollo de la enseñanza, tanto en lenguaje como en matemática los años 2008 y 2011, coinciden en la desmotivación de los alumnos e indisciplina.

En las respuestas acerca del rol del profesor en los cuestionarios a todos los grupos, se distinguen principalmente características que lo señalan como facilitador, guía, mediador, orientador y conductor.

También en las respuestas en los cuestionarios, el rol del estudiante se señala como participante, activo, captador, estudiante, receptor de aprendizajes, gestor de aprendizajes, receptor y que debe tener una actitud positiva al trabajo.

En cuanto a los cambios curriculares, principalmente se pueden destacar las siguientes características:

- Los profesores de Coyhaique no tienen claridad en las propuestas actuales del currículo.
- Señalan desconocimiento y falta de tiempo para conocer y estudiar los cambios curriculares.
- Responsabilizan al tipo de alumno que tienen en sus escuelas ante las dificultades de implementar el currículo.

Ante estas características, unas de las tareas que se proponen como prioritarias, es que las escuelas motiven e introduzcan a los profesores a los planteamientos u objetivos que la educación a nivel nacional pretende, ya que la actualización en esta materia es uno de los factores esenciales del trabajo docente.

Lo anterior implica generar instancias de discusión y reflexión que posibiliten al docente tener una postura crítica de las medidas que se adoptan de manera de poder trabajarlas e implementarlas según las necesidades del contexto escolar en el que se desenvuelve.

Las escuelas necesitan crear el espacio que permita que los profesores discutan en torno a las implicancias de la enseñanza, a las propuestas nacionales y también

internacionales de manera que el docente reflexione y se posicione frente a las decisiones curriculares que implementa en el aula.

**- Los docentes definen el currículo y señalan aspectos de su implementación.**

En cuanto a la implementación del currículo los profesores de Coyhaique acusan que existe una descontextualización de los planes y programas que vienen desde el Ministerio de Educación. Ante esto, es necesario que los profesores sean capaces de modificar y proponer alternativas que pudieran dar solución a esta problemática, como señala Diaz-Barriga (2010):

*“Una cuestión más que complica la posibilidad de innovar el currículo y la práctica, reside en la forma en que se difunden las reformas curriculares. En no pocas ocasiones, las reformas se difunden y llegan a los profesores básicamente por medio de documentos impresos (el documento base con el modelo educativo, la nueva propuesta curricular), que además carecen de prescripciones claras para el trabajo en el aula” (pág. 43).*

Las principales ideas con las que se relaciona el currículo, en los cuestionarios, tiene relación con ser una entrega de contenidos, una malla, guía, marco, pautas, materias, todo lo que sucede en el centro, lineamientos oficiales y una forma de organizar el trabajo en el aula. Existen coincidencias en los grupos en estas opiniones.

Acerca de los aportes que hace el currículo al proceso de enseñanza-aprendizaje, en los cuestionarios, se mencionan como una serie de contenidos, un orden, guía, lineamientos, directrices, orientaciones, base, aprendizajes, norma y política que el Estado desea. En este aspecto, existen coincidencias en lo señalado por todos los grupos.

El currículo, en la mayoría de los profesores de Coyhaique, representa el orden de contenidos que el alumno debe aprender.

Estas diferencias de enfoques pedagógicos hacen suponer la mantención de ideas o posturas tradicionales de enseñanza en los profesores de Coyhaique que, a diferencia de las opiniones de los directivos de Coyhaique y profesores de Santiago, sus ideas apuntan a un desarrollo integral del alumno, asumiendo además que el currículo está determinado por factores sociales, políticos y culturales.

En las entrevistas, al consultarse respecto de los aspectos curriculares, la mayoría de las respuestas apuntan que los cambios y/o modificaciones curriculares son temas

impuestos desde la dirección. Además, se pueden destacar las siguientes problemáticas para la aplicación de nuevas medidas:

- Falta tiempo para planificar.
- Cambios se estudian a la vez que se planifican.
- No es cercano.
- No existe el mismo concepto de currículo.

Ante estas deficiencias, se estima necesario que los directivos de las escuelas de Coyhaique generen procesos o instancias de reflexión e integración acerca del currículo y sus implicancias en la formación de los estudiantes. Además, que se asuman acuerdos a nivel de escuela de las decisiones curriculares que se quieren adoptar.

- **Sentimiento de debilidad y fortaleza en la aplicación del currículo en las diversas asignaturas que enseña.**

Los profesores de Coyhaique, con más años de práctica docente, señalan que no encuentran debilidad en la enseñanza de la asignatura, por el contrario, ven como una fortaleza llevar tantos años explicando los mismos contenidos.

Por su parte, los directivos señalan resistencias de los profesores a cambiar de prácticas de aula y a la participación en formaciones, también problemas con los profesores en edad de jubilar que presentan mayores resistencias al cambio.

Punto en común encontrado en los grupos, es la opinión que el currículo aporta un lineamiento y orden en la implementación de los contenidos.

Los profesores de Santiago hacen mención al desarrollo de habilidades y las competencias y como debilidades el poco apoyo de directivos y la existencia de profesores que no se quieren asistir a formaciones.

Los profesores de Coyhaique no hacen mención en los cuestionarios acerca de la falta de apoyo por parte de los directivos, pero sí en las entrevistas lo mencionan.

Es importante que estas debilidades presentes en la aplicación del currículo sean consideradas en planes futuros de formación, de manera de intentar solucionar y

subsancar las prácticas deficientes que se están llevando a cabo y que repercuten directamente en el resultado de los estudiantes.

En el análisis de documentos, de las entrevistas escritas realizadas por el Proyecto Coyhaique, las respuestas sobre las problemáticas más frecuentes acerca de planificación, en los profesores de lenguaje el año 2008 y 2011, destacan la falta de tiempo para planificar y falta de hábitos de estudio. En matemática, los años 2008 y 2011, mencionan la falta de tiempo para desarrollar los contenidos, el 2011 además las deficiencias de los alumnos, la falta de contenidos previos y la indisciplina.

En estos aspectos señalados del conocimiento y desarrollo curricular, se detecta en los profesores el descontento por no ser considerados al momento de diseñar las innovaciones. Díaz-Barriga (2010), señala que si bien se habla de proyectos participativos en los procesos de reforma curricular, la realidad muestra que son los expertos en contenido o los diseñadores curriculares los que deciden las modificaciones *por lo que en muchos casos se sigue trabajando en una lógica de implantación unidireccional o incluso imposición de las autoridades o especialistas hacia los actores (profesores y alumnos)* (Díaz-Barriga, 2010, pág. 40).

### **Profesión docente:**

#### **- Evaluación de los saberes de la profesión docente.**

En la consulta acerca de los dominios que los profesores debieran tener para entregar mejores enseñanzas, en las opiniones de los profesores de Coyhaique predomina el tener conocimiento psicosocial de los alumnos, en último lugar, ubican el poseer más y mejores contenidos disciplinares.

De la revisión teórica que se hace respecto a los modelos de las prácticas y conocimiento del profesor, Fenstermacher (1998) señala que el docente debe tener claro los objetivos que pretende alcanzar en la sala de clases, esto supone tener claridad en los contenidos que se entregan, además, conocer el contexto social en el cual se trabaja. Estos factores permitirían al profesor desarrollar la enseñanza relacionando los contenidos con el contexto (la cotidianidad) del alumno.

Habría que establecer hasta qué medida puede ser importante motivar a los profesor a fortalecer más las didácticas y desarrollar un (re)conocimiento psicosocial de los

alumnos a nivel de escuela y comuna, esto por la gran cantidad de opiniones de docentes que señalan que se hace difícil el trabajo de aula porque los alumnos presentan altos índices de vulnerabilidad.

Ante lo anterior, la escuela pública, y aquí sus directivos y docentes, no pueden descansar en la idea de que no se avanza en los aprendizajes, por el tipo de alumnos que tienen, sino que se debieran crear planes de trabajo que permitan mejorar los aprendizajes de los alumnos con equipos multidisciplinares que ayuden al docente en la tarea de enseñar.

La mayoría de los profesores de Coyhaique hacen tres o más asignaturas, por esto, las formaciones dirigidas a este grupo debieran considerar el trabajo de técnicas didácticas y enfocarse en la asignatura en la que el profesor presente mayor dificultad.

Si consideramos aspectos como los del modelo de Morine-Dersheimer y Todd (2003, citado en Marcelo y Vaillant 2009) en cuanto a los conocimientos que deben tener los profesores:

- *Poseer un conocimiento pedagógico general, relacionado con la enseñanza, con sus principios generales, con el aprendizaje y los estudiantes, el tiempo de aprendizaje académico, el tiempo de espera, la enseñanza en pequeños grupos y la gestión de clase.*
- *Conocimiento sobre técnicas didácticas, estructura de las clases, planificación de la enseñanza, teorías del desarrollo humano, procesos de planificación curricular, evaluación, cultura social e influencias del contexto en la enseñanza, historia y filosofía de la educación, y los aspectos legales de la educación.*
- *Conocimiento de la materia que enseñan (2009, pág. 86).*

Sería interesante plantear opciones en donde el profesor vea desarrollados estos tres tipos de conocimientos, de manera que el docente que imparte distintas asignaturas (como es el caso de la mayoría de los profesores de la muestra) no esté en desventaja profesional frente a quienes solo desarrollan una asignatura.

- **Identifica cambios en la forma de enseñanza a lo largo de su carrera.**

La mayoría de los profesores señalan haber experimentado cambios y vivido reformas a lo largo de su profesión. Las dificultades se presentan cuando ven que al momento de asumir los cambios comienzan nuevamente otros, lo que genera la sensación de que no les da tiempo de acostumbrarse.



Las fuertes demandas por innovar hacia prácticas de enseñanza que permitan elevar los niveles de aprendizajes de los niños y jóvenes suponen la necesidad de hacer una reflexión del desempeño profesional.

En el tema que se encuentra mayor coincidencia es en la mención que se hace al tipo de alumno. Destacan los profesores, que hoy en día se encuentran en las escuelas con niños y jóvenes que no actúan de la misma forma que lo hacían los alumnos de hace cinco o diez años y esto dificulta en algunos casos el trabajo en la sala de clases.

En los cuestionarios, lo que más se repite en las opiniones acerca de los cambios vividos a lo largo de la carrera profesional, hacen referencia a alumnos distintos, la introducción de nuevas metodologías (orientadas al alumno); el uso de nuevas tecnologías y la presencia de más perfeccionamientos.

Es necesario que con profesores y directivos se reflexione en torno a los cambios que los niños y jóvenes han experimentado los últimos años y de las transformaciones de las formas de enseñanza.

Hoy en día, los acelerados procesos de instalación de nuevas tecnologías, cuyo dominio, a veces, los jóvenes llevan ventajas, provocan un distanciamiento en las relaciones profesor-alumno.

Los programas educativos que desarrollan los profesores en las escuelas debieran considerar los cambios en las conductas e intereses de las nuevas generaciones para hacer posible un acercamiento de los jóvenes a las escuelas, y no un rechazo, con el riesgo de provocar un absentismo escolar.

Como se señala en el informe del 2010 de la OEI, los estudios sobre juventud destacan la importancia de comprender las culturas juveniles en momentos en que existe una hegemonía de las tecnologías de la información, además de la promoción de contenidos que motiven a aprender entre los estudiantes:

*“El diseño de un nuevo currículo en el que se integre la vida de los jóvenes y que dé también sentido a sus actividades y aspiraciones es importante para lograr que un mayor número de aquellos con alto riesgo de abandono se mantengan en las aulas durante más tiempo. Estos elementos son abordados desde distintos ángulos bajo la meta general quinta sobre calidad de la educación y currículo escolar” (2010, pág. 107).*

Otros de los cambios identificados en Coyhaique, es el aumento en la oferta de formaciones. Los docentes participan de las formaciones que el municipio o las escuelas pueden contratar. De los programas de perfeccionamiento que habían recibido con anterioridad del proyecto AECID-Coyhaique, se pueden destacar los proporcionados por FIDECAP y los talleres comunales.

Los talleres comunales dictados por el CPEIP (Centro de perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas), están dirigidos a los profesores de enseñanza básica de escuelas municipales y subvencionadas. Permiten el desarrollo del aprendizaje del docente por medio del intercambio de experiencia entre pares, en donde los talleres en la comuna son dirigidos por un profesor guía que recibe la preparación en jornadas realizadas en el CPEIP, *“la idea es que ellos –a través de la actualización de contenidos, metodologías y formas de evaluación- se apropien de la reforma curricular* (MINEDUC, 2004, pág. 6).

Del testimonio de un profesor de una escuela de la IV región, que hizo el curso para ser profesor guía, se destaca lo siguiente:

*“Creo que los talleres comunales son la clave para poder solucionar nuestros problemas. Cuando los maestros somos guiados por nuestros pares la interacción es mucho mejor. Generalmente, las personas que nos dicen cómo tenemos que hacer las cosas están detrás de un escritorio. Hoy en día somos profesores de aula quienes estamos preparando a otros profesores de aula”.* (MINEDUC, 2004, pág. 6)

Y en otro testimonio de un profesor que participó para ser profesor guía,

*“El taller es en excelencia un espacio de investigación y experimentación cualitativa, que hace que los docentes tengan una participación activa y protagónica. Se recogen herramientas que son propias de las ciencias sociales como la investigación de fuentes y la elaboración de etnografías a modo de bitácoras donde los profesores participantes van recogiendo e identificando información que les permite ampliar sus propias perspectivas, a fin de lograr la construcción disciplinaria que permita obtener un análisis crítico de su propio que hacer”* (Navea, 2011).

Ambas opiniones coinciden con las entregadas por los profesores de Coyhaique y de Santiago (apartado 9.2.2b y 9.3.2a) en cuanto que el trabajo entre pares en la mejor instancia para aprender nuevas prácticas.

- **Existen instancias de reflexión entre docentes que promueva la discusión curricular.**

Es reconocida la importancia de que los docentes tengan espacios para la reflexión curricular, en esta radica la oportunidad de poder ser conscientes de las prácticas y como intercambio de experiencias con sus pares, para esto es importante que las escuelas cuenten con horarios y espacios que generen instancias de discusión y reflexión.

Esto último, es un punto débil señalado por todos los grupos, los profesores señalan que tienen algunas horas para discutir con sus pares pero no es el tiempo suficiente y, algunas veces, deben reunirse fuera del horario de trabajo.

El escaso tiempo es mencionado entre los motivos porque no se reflexiona y así para justificar que no se tiene tiempo para la planificación ni para innovar.

Si consideramos que el cambio de concepciones educativas o creencias para la mejora escolar pueden cambiarse por medio de la experiencia, es prioritario que las escuelas encuentren los tiempos para realizar un trabajo con los profesores adecuado al intercambio y la reflexión de la práctica, como señala Tagle:

*“las creencias pueden cambiarse a través de la experiencia, involucrando nuevas prácticas pedagógicas y también por medio de la reflexión de experiencias previas que la formación profesional puede modificarlas (Tagle, 2011, págs. 208-209).*

Fullan (2002), agrega que existe una relación estrecha entre el cambio de las conductas y el cambio de las creencias, ambos son necesarios para comprender y dar sentido a los cambios en la práctica:

*“La relación entre el cambio de conducta y de creencias es recíproca y continua; y los cambios en la práctica o comportamiento son una experiencia necesaria para avanzar en el sentido y la comprensión” (2002, pág. 118).*

Por tanto, los espacios que se conformen para provocar dichos cambios de creencias, permitirían a las escuelas avanzar hacia cambios en la práctica.

- **Los docentes tienen asesorías de sus pares y de especialistas para mejorar la forma de hacer clases.**

Existen pocas instancias de formaciones y asesorías en Coyhaique, de las que se realizan, los docentes señalan que falta más acompañamiento y más periodicidad que

permitan, en la práctica en el aula, reconocer los errores que se cometen para poder mejorarlas.

Muchas de las formaciones no hacen asesorías en aula, factor que es requerido por los profesores como parte del proceso de incorporación de nuevos conocimientos.

Volvemos a destacar que una de las ventajas mencionadas por los profesores, acerca de las formaciones que reciben, es el encuentro e intercambio de experiencias con sus colegas. Santos Guerra (2002), señala que esto es fundamental para el desarrollo curricular, que los profesores conozcan acerca de otras realidades educativas.

Los responsables de orientar a los profesores en las nuevas metodologías en el aula, en la escuela, son los directivos y específicamente, el jefe de la unidad técnica. Tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, la relación que se expresa con los directivos de las escuelas y puntualmente con el jefe de UTP, es que este no cumple su labor ya sea porque no motiva o no hace un trabajo adecuado de asesorías al docente (apartado 9.3.1 relación con directivos-UTP).

- **Conoce y utiliza recursos curriculares como Marco curricular, Programas de Estudio, Planes de Estudio y Mapas de Progreso.**

El texto de estudio que entrega el Ministerio de Educación, es la única guía de los contenidos y actividades a realizar con los alumnos y se ha convertido en el único apoyo de los docentes.

Tanto en las entrevistas como en los cuestionarios, en las opiniones referidas a los recursos curriculares se detecta la falta de conocimiento o manejo de los mapas de progreso. Como se señala, en el cuadro n°6, este recurso puede ser de gran utilidad para el trabajo del docente.

No existe claridad en el conocimiento de estas nuevas propuestas y herramientas que permiten evaluar el nivel de conocimiento de los alumnos. Este atraso posterga aún más los avances en la consecución de mejores resultados dado que las pruebas nacionales como el SIMCE vienen ya incorporados con estas nuevas propuestas. En los cuestionarios, al consultarse por el SIMCE con niveles de logro, se señalan que este es distante, deficitario y no mide lo que realmente saben los alumnos.

Las mayores coincidencias en las respuestas mencionan que la prueba SIMCE no considera el contexto y la diversidad de estudiantes.

De la actualización de los profesores acerca de estas materias, es responsabilidad tanto de los directivos de las escuelas como de los encargados ministeriales, ellos deben generar instancias previas para la aceptación e incorporación de las nuevas propuestas y no que estas deban ser incorporadas “sobre la marcha”.

- **Existencia de materiales de ayuda al docente.**

Se pueden distinguir dos instancias en la investigación acerca de los recursos con los que las escuelas y los profesores de Coyhaique cuentan, en una primera instancia, era de precariedad de recursos para obtener materiales, recurriendo algunos docentes a actividades como bingos y rifas con los apoderados para equipar con recursos las salas de clases o incluso los mismos profesores costeando con ingresos propios.

Una segunda etapa, que comienza en el año 2010, se favorece a las escuelas con ayuda de la ley SEP (Subvención escolar preferencial), lo que permite que las escuelas con mayores índices de alumnos vulnerables reciban una subvención extra. Estos recursos posibilitan a las escuelas contratar personal de apoyo, equipos y materiales que vayan en ayuda para elevar los aprendizajes de los alumnos.

En las escuelas rurales, la existencia de materiales de ayuda al docente es escasa, ya sea por la precariedad del entorno escolar, de la pobreza de la localidad donde se emplazan o por la lejanía con la ciudad de Coyhaique.

En las entrevistas las menciones que se hacen acerca de los materiales, los entregados por la formación del Proyecto Coyhaique, eran adecuados pero no útiles.

### **Expectativas:**

- **Opiniones sobre las expectativas de participar en el programa de formación.**

Las expectativas de los profesores que participan del proyecto Coyhaique, respecto a al programa de formación, son en su mayoría bajas, mucha desilusión por las formaciones a las que deben asistir porque “siempre es lo mismo”. Este sentimiento hace que exista una predisposición negativa porque no se cumplen los programas o los temas que ellos piensan que deben reforzar.

Existe una diferencia en las opiniones de los profesores de Santiago, ya que, el hecho de escoger ellos el programa de formación al que asistieron y conocer previamente el tema de del curso les hace ver la formación de manera positiva.

Los directivos reconocen la necesidad de que sus profesores asistan a estas formaciones y señalan como positivas las expectativas que tienen, traduciéndose estas en esperanzas en que sus profesores obtengan nuevos conocimientos que se traspasen a las aulas.

Unas de las diferencias encontradas en las expectativas en la participación de la formación, entre los profesores de Coyhaique y Santiago, es la mención que hacen algunos de este último grupo al tener el factor económico como motivación de realizar formaciones.

En cuanto al enfoque que deben tener las formaciones, las respuestas en los cuestionarios, apuntan hacia una actualización, nuevas prácticas pedagógicas y metodologías actuales. Todos estos son los aspectos más mencionados de lo que esperan recibir en una formación. Coinciden los profesores en señalar la posibilidad de conocer nuevas prácticas, metodologías y nuevos aprendizajes.

Los profesores de Coyhaique, destacan la necesidad de que se les pregunte qué necesitan y de acuerdo a esto, adecuar las formaciones a la realidad educativa de ellos.

Se puede destacar del análisis de documentos, en las entrevistas escritas realizadas por el Proyecto Coyhaique, que las respuestas sobre la formación y desarrollo profesional, tanto lenguaje como matemática, coinciden en la ausencia de centros de perfeccionamientos presencial.

- **Opiniones acerca de las expectativas sobre el alumnado tras recibir una formación.**

En Coyhaique, las expectativas hacia el alumnado son bajas (apartado 9.2.2c), señalan los profesores que no hay motivación por parte de los alumnos para aprender.

A diferencia de las opiniones de los profesores de Santiago, que en su mayoría depositan gran confianza en sus alumnos y esperan que en un futuro logren entrar a estudios universitarios.

Es importante revertir las bajas expectativas de los profesores de Coyhaique de manera de permitir el adecuado desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

### **Formación:**

#### **- Actitudes de los docentes durante el proceso de formación. (Participación, implicancia, etc.)**

Según lo señalado por los mismos profesores, en Coyhaique el profesor asiste a las formaciones porque existe un control de la asistencia por parte de las instancias superiores. Además, son los directivos de las escuelas los que deciden qué docente asistirá.

Se aprecia en las formaciones a docentes que estos no participan activamente ni con preguntas ni con cuestionamientos.

Cuando se les pregunta en entrevistas o cuestionarios, los profesores cuestionan las metodologías implementadas por los primeros profesores que realizaron la formación del proyecto Coyhaique e identifican cambios positivos cuando los formadores de los siguientes años presentan recursos didácticos aplicables al aula.

El exceso de teoría y la falta de acompañamiento al docente en el aula, generan un malestar en los profesores:

*“La teoría, es decir, los contenidos, conforman el eje central del adiestramiento, y su aplicación práctica –que es en definitiva lo que más necesita el docente en su práctica profesional- queda subordinada a ella. La consecuencia más inmediata de la aplicación de este modelo es que el docente no llega a establecer un vínculo entre lo que percibe en la realidad del aula y lo que proviene del saber teórico, y desarrolla un sentimiento de frustración y en ocasiones de rechazo hacia unos conocimientos que podrían ser provechosos” (Esteve & Alsina, 2010, pág. 7).*

La falta de una planificación de la formación, por parte de los primeros formadores, desencadenó un malestar general por parte de los asistentes lo que propició una actitud de desconfianza y desesperanza para las siguientes formaciones.

En las entrevistas, acerca de las expectativas de los profesores en la formación, en Coyhaique se destacan aquellas que dicen relación con que no se cumplió con los contenidos que se esperaba recibir, lo que generó desilusión al no ser consultados por las necesidades formativas. Además, se señala que no tenían claridad en los objetivos que la formación se planteaba.

- **Retos a futuro y medidas vinculadas: aspectos anteriores u otros relacionados.**

Las escuelas señalan que quieren tomar medidas que permitan mejorar en aspectos como la evaluación y convivencia escolar, aunque los mayores desafíos siguen en torno a mejorar en la prueba SIMCE, por tanto, los esfuerzos se focalizan en las dos asignaturas principales como Matemática y Lenguaje y no se presta atención a las demás que vienen a ser fundamentales, también, para la educación integral de los alumnos.

El SIMCE, por su carácter clasificador de escuelas y la fuerte competencia que son las escuelas particulares subvencionadas (que cada vez son más en la comuna de Coyhaique) marcan las decisiones y medidas a adoptar en las escuelas. Esto impide que desarrollen un proyecto curricular centrado en potenciar áreas distintas a estas.

El cambio que hoy se está dando en las escuelas al integrar el desarrollo de las competencias significa incorporar conceptos y metodologías nuevas adecuando los contenidos y la planificación de clases, incorporando estas innovaciones como necesidades de actualización que los profesores solicitan. Las escuelas de Coyhaique debieran enfocar las formaciones hacia la incorporación de estas.

- **Problemática existente a nivel de aula y opciones adoptadas.**

Existe debilidad en la planificación y en la evaluación de los contenidos que debiera ser considerada para futuras intervenciones formativas ya que provocan un retraso en el traspaso de conocimientos al alumno.

Se observa un débil manejo del grupo curso, los problemas de disciplina si bien existen podrían ser aminorados por el profesorado con actividades y dinámicas que no son aplicadas o no se vieron en las clases visitadas.



Las opciones que los docentes proponen en torno a estas problemáticas van dirigidas a recibir competencias adecuadas para el trabajo con los alumnos, además, aprender metodologías atractivas para los estudiantes.

### Los profesores:

a) Los **profesores** con más años de profesión respecto a los docentes más jóvenes muestra:

- Rechazo frente a los cambios curriculares, tanto a nivel nacional como en la escuela.

Según algunos profesores y directivos existe por parte de los profesores con más años de trabajo un rechazo a integrar nuevas metodologías y prácticas de aula innovadoras, estas se manifiestan en el rechazo por asistir a las formaciones o con la negación a incorporar cambios en las formas de enseñanza que desarrolla.

Donde más se encuentra este rechazo es en la incorporación de las TICs.

- Sentimiento de mayor conocimiento del desarrollo curricular.

Existe la idea, en la mayoría de los testimonios de los profesores, de saber más por los años de experiencia que tienen, si bien no manifiestan tener mayor conocimiento que los profesores jóvenes de sus escuelas señalan que con quienes tienen más afinidad trabajan mejor.

Muchos profesores manifiestan que la formación que recibieron ellos, ya sea en la Escuela Normalista o en la Universidad, era de mejor calidad que la que traen los nuevos profesores.

- Facilitadores para el desarrollo curricular.

La mayoría de los profesores de la muestra llevan muchos años de ejercicio, como se señala anteriormente según ellos no existen problemas en la aplicación de los contenidos que ya “hace tantos años” han enseñado.

Un profesor de lenguaje de escuela rural señalaba su debilidad al momento de comenzar en su primer año de profesión, decía que sentía que aprendía al mismo tiempo que los niños dado que en sus estudios nunca tuvo que enfrentarse a hacer clases. Opinión profesor, acerca del celo profesional:

*“Yo creo que en eso falta crecer un poco. Yo creo que todavía existe un poco de celo de lo que yo hago, o de lo que tú haces, entonces cuesta un poco. De repente digo, tengo tal material, no se motivan algunos a decir oye si me sirve o no me sirve, de repente ha habido personas que si. Yo creo que en eso a lo mejor somos una escuela vieja en docentes, creo que puede ser eso también pero el cambio de repente a estas alturas no se logra tan fácilmente” (P15:46:46).*

Los profesores de Coyhaique si bien participan de formaciones no saben bien cuáles son estas ni cuántas horas, etc., no obstante hay que destacar la importante participación en los talleres comunales.

En las entrevistas, acerca de la caracterización de los profesores de Coyhaique (apartado 9.3.1), se identifica con ser un docente que trata de hacer lo mejor posible, que domina lo que hace.

#### **Directores y los jefes técnicos de las escuelas:**

Promoción de instancias de reflexión y trabajo colaborativo:

- **Promueve instancia de discusión para el desarrollo de cambios curriculares en la escuela.**

Existen discrepancias entre los directivos y los profesores en este punto, los primeros señalan que sí realizan las escuelas momentos de discusión y reflexión en torno a los cambios curriculares pero los docentes creen que estos tiempos no son los suficientes o que muchas veces son ocupados para hablar otros temas.

Esta problemática debe ser atendida por las escuelas de manera garantizar los espacios para la reflexión y análisis de las nuevas propuestas, además de asumir un compromiso con un proyecto curricular de escuela que les permita adecuar los aprendizajes al propio contexto.

- **Promueven el trabajo colaborativo creando espacios y el tiempo para su realización. Coordinando los trabajos de los docentes y haciendo un seguimiento de estos.**

Según los directivos, sí existe trabajo colaborativo pero según los docentes es insuficiente. Como se ha descrito en el punto de los profesores, existen discrepancias

quizás propias de la posición del profesor al señalar que los directivos no se implican lo suficiente en el trabajo docente.

Las opiniones de los profesores de Coyhaique, coinciden con las del grupo de Santiago, en que las implicancias que tienen los directivos de las escuelas en el seguimiento del trabajo docente no es el adecuado.

El rol del jefe de la unidad técnica pedagógica es clave y por ello las funciones que debe desempeñar como responsable de la coordinación de las prácticas pedagógicas, la ausencia o poco compromiso es esta tarea genera en los profesores sentimientos de abandono o despreocupación que a su vez generan que cada cual tome decisiones sin existir un acuerdo institucional.

La gestión del director y equipo, es importante para la mejora de los resultados educativos, como señala Raczynski:

*“La investigación sobre escuelas efectivas y mejora escolar coincide en señalar que los resultados educativos que obtiene un país se juegan en la escuela, concretamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollados en el aula y en la forma en que el director o directora y su equipo directivo gestionan las materias técnico-pedagógicas y encarar los temas de disciplina, convivencia y relación con los apoderados”. (2012, pág. 183)*

Esta forma de trabajo y gestión directiva es la que debiera potenciarse en las escuelas de Coyhaique.

- **Promueven la participación de los docentes en los procesos de evaluación que a nivel nacional se aplican.**

La obligatoriedad de la prueba hace que los directivos motiven a la participación de los profesores a rendirla, no obstante, entienden que existe un descontento con las formas y el contenido de esta evaluación. Agregan que supone un desgaste y una dedicación que el docente no tiene.

Las opiniones respecto a esta prueba muestra un descontento de los profesores y deja a la vista las problemáticas que genera la aplicación de evaluaciones estándares que no consideran las realidades específicas de cada docente.

Ravela (2011) señala que el problema que se plantea en la evaluación docente es que sus consecuencias determinan fuertemente la actitud de los profesores hacia la

misma, si esta prueba no tuviera consecuencias y es *exclusivamente un sistema de orientación para el desarrollo profesional, el docente se sentirá más libre para mostrar sus dificultades y aprender de las mismas* (2011, pág. 226).

- **De los sistemas de evaluaciones aplicados a los alumnos (SIMCE, evaluaciones de pruebas), los directores y técnicos promueven el análisis en conjunto con los docentes.**

Se promueve el análisis porque existen jornadas destinadas para ello pero según los docentes debiese existir una reflexión más profunda del análisis de los resultados de manera de poder mejorar los aspectos débiles.

La prueba SIMCE, es otro ejemplo del descontento frente a pruebas nacionales que fijan estándares universales dejando los factores propios del contexto fuera de las mediciones.

De las exigencias de resultados fundamentales obtenidos por la escuela se encuentran el creciente peso que tienen las mediciones de calidad de los aprendizajes de los alumnos, y se expresa en el nivel de logro alcanzado por la escuela en las pruebas anuales del SIMCE, como dicen Wenstein, Muñoz y Marfán (2012):

*(...)Más recientemente, estas consecuencias pueden también ser negativas, puesto que, desde la puesta en marcha de la SEP (2008), la deficiencia permanente en los resultados de aprendizajes puede traducirse en la pérdida del reconocimiento oficial (lo que equivale cerrar el establecimiento)* (2012, pág. 223).

El SIMCE, es hoy, el lenguaje del éxito y del fracaso. La experiencia escolar está marcada por el peso y la presión de este instrumento.

En el estudio que realizó Wenstein, Muñoz y Marfán (2012) entregan un grupo de cuestionamientos que coinciden con las opiniones de los profesores y directivos de Coyhaique (apartado 9.2.1c):

*“(...)la inequidad de medir con el mismo instrumento a alumnos con profundas diferencias socio-culturales, su efecto perjudicial sobre las asignaturas no medidas y sobre los proyectos educativos innovadores, el efecto segregador –o estigmatizante– sobre los alumnos con mayor dificultad escolar, la falta de consideración de factores como el tamaño de los cursos o el diferente nivel de dificultad para saltar desde ciertos estudios a los siguientes, y en especial la falta de justicia al comparar a las escuelas que no seleccionan alumnos con aquellas que sí lo hacen”* (Wenstein, Muñoz, & Marfán, 2012, págs. 234-235).

- **Factores que son esenciales para la elaboración del Proyecto curricular de la escuela.**

Las escuelas de Coyhaique trabajan según el proyecto curricular que dicta el Ministerio de Educación, es necesario que se oriente hacia una autonomía en las decisiones que adopte cada escuela según las particularidades y la realidad contextual que presentan por medio del desarrollo de un proyecto curricular propio de cada escuela.

A la vez se debiese potenciar a nivel comunal el desarrollo de un proyecto curricular que reúna características y cubra las necesidades de la comunidad educativa comunal.

### **Las escuelas:**

Las reformas en las escuelas que vienen dictadas desde arriba, suponen un período de incertidumbre e inseguridades que se hacen parte de las prácticas docentes. Christopher Day (2010) señala cinco factores comunes acerca de las reformas en las escuelas:

- 1. son propuestas por los gobiernos porque creen que al intervenir para cambiar las condiciones en las que los estudiantes aprenden, pueden acelerar las mejoras, elevar los estándares de aprovechamiento y, de alguna manera, incrementar la competitividad económica;*
- 2. abordan implícitamente la preocupación de una percepción de los gobiernos respecto de la fragmentación de valores personales y sociales;*
- 3. confrontan las prácticas docentes existentes, dando lugar al menos a períodos de desestabilización temporal;*
- 4. se traducen en un aumento del trabajo para los profesores; y*
- 5. no siempre prestan atención a las identidades de los docentes, que podría argumentarse resultan elementos clave en la motivación, el compromiso, la satisfacción laboral y la efectividad de las acciones de los profesores. (2010, pág. 1132)*

Todas las escuelas en Coyhaique disponen de lugares de reunión y estos son aptos para el trabajo del docente y el intercambio entre pares, el problema como se señala anteriormente, es el tiempo que tienen para posibilitar estas instancias.

No todos los materiales logran estar al día o actualizados a los cambios que la sociedad va experimentando, ya sea por la escasez de recursos o las prioridades de las escuelas por escoger materiales que necesitan con mayor urgencia.

El nivel de preparación y formación de los profesores, el grado de trabajo en equipo, la coordinación e innovación respecto de las nuevas propuestas curriculares debe mejorarse y así también lo señalan los directivos de las escuelas de Coyhaique.

Las principales debilidades a nivel de aula muestran a un profesor débil en los conocimientos de las disciplinas que imparte y muchos presentan dificultades con el manejo del grupo muchas veces identificados con el trabajo en contextos de vulnerabilidad altos.

A nivel de escuela, en los cuestionarios, lo que más de destaca como fortaleza es la infraestructura y los profesionales preparados (apartado 9.4.1).

En las problemáticas de aula, falta de disciplina, materiales tecnológicos, metodologías atractivas y en menor medida se menciona la falta de compromiso de los padres. Y del centro, la falta de tiempo para la reflexión pedagógica y preparar clases y la existencia de un trabajo individualista.

En las escuelas rurales, se menciona la falta de compromiso de las familias.

En análisis de documentos, entrevistas escritas realizadas por el Proyecto Coyhaique, en las fortalezas, los profesores de lenguaje mencionan el año 2008, el trabajo docente entre pares y la presencia de un buen equipo UTP y en el 2011, apoyo de equipos interdisciplinarios y mayor apoyo de equipos informáticos. Los profesores de matemática, también hacen mención al trabajo en equipo el año 2008, no así el 2011.

De las debilidades, los profesores de lenguaje, el año 2008, mencionan el poco apoyo de las familias y el poco compromiso del alumnado (indisciplina). El año 2011 acusan falta de materiales. En matemática, la falta de tiempo para planificar y el poco compromiso de los padres.

En análisis de documentos, entrevistas escritas realizadas por el Proyecto Coyhaique, las respuestas sobre las problemáticas en la evaluación de la enseñanza se señala el

nivel cognitivo de los alumnos apuntando a que es deficiente y que existe un bajo resultado debido al poco compromiso de los educandos.

En análisis de documentos, entrevistas escritas realizadas por el Proyecto Coyhaique, las respuestas sobre las demandas del entorno social más próximo de los profesores de lenguaje, el año 2008, señalan una mayor participación de las familias y en la creación de una escuela para padres. En el año 2011, una mayor colaboración de asistentes de la educación y especialistas e instituciones de ayuda a los alumnos y familias.

Los profesores de matemática de Coyhaique, los años 2008 y 2011, expresan la necesidad de que los alumnos egresen con las competencias para seguir estudios superiores.

### **En el aula:**

En la mayoría de los profesores observados se identifican aspectos de metodologías tradicionales. No hay presencia de didácticas motivadoras a los alumnos ni se distingue una planificación de las clases.

En la organización del aula, el docente utiliza materiales de ayuda para desarrollar las clases, siendo en la mayoría de los docentes, el apoyo y guía de los contenidos y actividades el texto escolar, en menor medida se interacciona con alguna proyección de contenidos en un powerpoint.

En los retos a futuro y las medidas vinculadas, de lo observado se puede señalar la necesidad de mayor atención al formato de clases que los profesores están reproduciendo en las aulas.

Muchos profesores manifiestan que debieran existir instancias de formación dirigidas a aprender dinámicas y metodologías atrayentes de esta manera poder recibir la atención de todos los alumnos.

#### **- Necesidades de formación**

Dadas las particularidades de la comuna, en la inexistencia de centros o universidades que desarrollen programas de formación continua, provoca que las expectativas puestas en las pocas formaciones que se realizan sean altas. No obstante, las

opiniones de los profesores muestran descontento y desilusión frente a las formaciones al no ser consultados por las necesidades que ellos tienen (apartado 9.3.2a).

Las dificultades están en poder cubrir en ellas las necesidades de formación que, de forma particular, presenta cada docente o centro escolar, para ello se cree necesario que sean los directivos y los encargados de educación municipal los que generen las consultas a los docentes acerca de las necesidades más urgentes. Hay que evitar caer en actividades de formación como:

*“La mayor parte de las actividades de formación continua para los profesores son sucesos esporádicos, en lugar de experiencias de aprendizajes evolutivos. Estas actividades tienden a ser intelectualmente superficiales, desconectadas de los temas profundos del curriculum y del aprendizaje de los estudiantes, y suelen ser fragmentadas y no acumulativas. Los tópicos lo determinan personas diferentes a los destinatarios, y no tienen en cuenta lo que hoy en día sabemos sobre cómo se aprende (Borko, Elliot & Uchiyama, 2002)”* (Marcelo & Vaillant, Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?, 2009, pág. 78)

Lo visto en el trabajo de campo señala que los docentes esperan recibir actualización de metodologías nuevas y aprender el uso de TICs y también se detecta la de recibir formación que les permita desarrollar en el aula dinámicas atractivas para los alumnos.

Acerca de las esperanzas de los profesores en las formaciones, como señala Raquimán (2008):

*“La mirada técnica en que se sustentan muchas experiencias de capacitación están muy lejos de concebir al profesor como gestor de sus cambios y protagonistas de sus aprendizajes, lo más común es entregar contenidos actuales a niveles teóricos pero muy lejos de la realidad y los contextos donde se deben aplicar esos contenidos. Los profesores van gestando esperanzas que en algún momento le entreguen herramientas concretas y exitosas para aplicar en su cotidiano y casi mágicamente produzca un efecto positivo de aprendizaje en sus alumnos y un cambio en su propio ejercicio profesional”* (pág. 75).

Es precisamente esta posibilidad la que ha de permitir intercambiar puntos de vista sobre los problemas de la práctica profesional, al mismo tiempo que refuerza el sentido de pertenencia y una cultura común sobre una determinada manera de entender y practicar la profesión docente, en palabras de Raquimán se *requiere estructurar experiencias de formación continuas que consideren sus características,*



*sus contextos, sus reales posibilidades de intervención y por supuesto el trabajo junto a otros (2008, pág.80).*

Las formaciones, y con ello los formadores, son responsables de tener en consideración, al momento de planificar una formación, el bagaje profesional del docente, de manera que:

*“Iniciar un proceso que pretende la innovación educativa con la concepción del docente como tabula rasa, sin recuperar su capital cultural y experiencia, impide en buena medida el proceso de creación o construcción de un nuevo saber. Recordemos al respecto la máxima ausubeliana: todo nuevo aprendizaje tiene como punto de partida el conocimiento y experiencias previos” (Díaz-Barriga, 2010, pág. 42).*

### **Otros temas emergentes:**

#### **- Realidad de las escuelas rurales**

La lejanía territorial de las escuelas rurales se convierte en un obstáculo para que los profesores de estas asistan a las formaciones que se realizan en Coyhaique, es necesario que en futuros planes de intervención se considere este aspecto y se realice un acompañamiento en los mismos centros rurales.

Solo cinco profesores asistieron a la primera formación que realiza el Proyecto Coyhaique, manifestando que existen dificultades de asistir por las distancias que separa la escuela de la ciudad de Coyhaique.

Además, las dificultades por las que atraviesan son distintas a las de las escuelas urbanas, no presentan problemas de disciplina ni de gran número de alumnos por sala, las principales dificultades se presentan por el compromiso de los docentes en el aprendizaje de los alumnos y la baja participación de la comunidad en los proyectos que la escuela realiza.

## 10.2 DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Una vez realizado el trabajo de campo y habiendo analizado los datos, se abre un abanico de temas que son importantes para comprender las concepciones educativas y las expectativas ante la formación que tienen los profesores de la comuna de Coyhaique.

En este apartado se entrelazan los resultados del trabajo de campo con los antecedentes y aspectos teóricos de manera de entregar interpretaciones de los principales aspectos encontrados en el análisis de los resultados.

### **En relación a las concepciones educativas de los profesores:**

- ✓ La mayoría de las concepciones educativas de los profesores de Coyhaique, pertenecen a una ideología conductista o técnica, propia de la que el profesor aprendió en la escuela normalista o universidad y, pese a los años de ejercicio docente, se aprecian pocos cambios de metodologías en sus aulas.

Las nuevas demandas de trabajo del docente, y no una ampliación en los tiempos para la realización de estas tareas, han provocado que el profesor mantenga prácticas de aula que ya domina sin realizar modificaciones importantes en ellas.

Como señala Hargreaves (1998) el tiempo es siempre mencionado por los profesores como un obstáculo para realizar programas formativos.

La opinión a continuación de un profesor de Coyhaique, permite reconocer el agobio que puede provocar el exceso de las horas de trabajo, la falta de tiempo para planificar y ausencia de trabajo en equipo:

*“Veo que esa situación no está bien manejada precisamente por lo que te acabo de explicar, porque la jornada escolar completa fue ideada para 44 horas de trabajo con un máximo de horas de aula, ponte tú 24 horas de aula y un tiempo para preparar lo que es la clase, entonces, qué es lo que hace el profesor chileno, el profesor chileno viene y trabaja todas sus horas de clases y en su casa hace lo que puede porque no se nos da dentro de nuestra carga horario un tiempo para trabajar en equipo y para decir ‘mira colega, hagamos esto’ ‘planifiquemos esto’ ‘hagamos este mapa de progreso’, ‘evaluemos de esta manera’, ‘hagamos esto con la evaluación’, no hay una instancia de conversación, ni de ponernos de acuerdo ni siquiera para decidir hagamos este proyecto,*

*porque con este proyecto podemos conseguir esto, entonces cada uno viene, corre para arriba corre para abajo y después se va” (P4:40:41).*

Se puede destacar de esta opinión que, además de la falta de tiempo para planificar y resolver asuntos de la escuela, los profesores señalan que no existe tampoco el tiempo para conocer las reformas y ajustes curriculares que ocurren a nivel del país.

Por ejemplo, en palabras de este otro profesor, también relacionado con la falta de tiempo para asumir y conocer los ajustes curriculares,

*“(…) nosotros queremos hacer qué tanto vamos a pasar en quinto, sexto, séptimo y octavo con los niños, crear nuestro propio libro de la escuela con los ajustes curriculares porque claro vienen los ajustes curriculares, todos los niveles de logro, pero ¿cuándo nosotros lo estudiamos y lo metemos adentro? ¿Cuándo? nunca, porque no tenemos eso”. (P19:25:25)*

Si los profesores no están al día, no saben o no reflexionan en torno a la importancia de la educación y del currículo entonces se crean momentos en que el docente se convierte en un pasador de contenidos.

Si la escuela no trabaja con sus docentes las pautas y decisiones curriculares que hoy en día se deben asumir los principales “perjudicados” van a ser los estudiantes.

- Las dificultades del docente de Coyhaique, en la implementación del currículo en el aula se relacionan a una falta de actualización, acompañada de precariedad de recursos o medios tecnológicos y, en algunos casos, el escaso apoyo por parte del Jefe de la Unidad Técnica y directivos.

Las funciones de los directivos de las escuelas no están definidas con claridad, el jefe de la unidad técnica pedagógica es el que debe gestionar todos los cambios y modificaciones curriculares, ante esta tarea, los equipos directivos debieran poder desarrollar pautas claras de trabajo con los profesores.

Otro de los factores que se señalan como limitantes para los cambios y las negativas a aceptar nuevas metodologías y prácticas es la cantidad de años de trabajo que se tienen. Muchos docentes en edad de jubilar presentan resistencias a cambiar esto provoca que las escuelas mantengan docentes que no modifican las prácticas pedagógicas. Acerca de la edad de los docentes y directivos, la investigación tendría

que explorar acerca de las complejidades del mundo actual, como señala Juana Sancho:

*“¿Cómo poner al día el conocimiento de los educadores y administradores sobre los temas del mundo contemporáneo? En el conjunto de los países de la OCDE, más de 50% del profesorado –en algunos 75%- tiene más de 40 años (OCDE, 2005). Lo mismo sucede con los formadores del profesorado y los encargados de las políticas educativas. La investigación tendría que explorar formas de acercar a estos colectivos a las complejidades del mundo actual y ayudarles a entender los valores y los procesos de aprendizaje de los niños, las niñas y los jóvenes de hoy” (Sancho, 2010, pág. 1116).*

Las innovaciones o cambios que se imponen pero que no perduran lo suficiente en el tiempo, y por tanto, deben adoptar otros, provocan desilusión, esto queda reflejado en la siguiente opinión de este profesor de Coyhaique:

*“(…) el problema es cuando tú terminas de ajustarte con todo, te cambian todo el esquema de nuevo y tienes que empezar a ajustarte otra vez. Ahora yo tengo 34 años de servicio y a los largo de mi carrera me ha pasado eso. Yo siempre estoy con los cambios pero cuando termino de ajustarme, tú tienes que buscar tú a tú mecánica de trabajo frente a ese cambio y cuando ya lo tienes probado y ya te está resultando te lo cambian y tienes que empezar de nuevo a otros”. (P1:52:56)*

La opinión de un director de una escuela de Coyhaique, acerca de la actualización curricular de los profesores, refleja las dificultades de provocar que los docentes se interesen por cambiar:

*“Yo creo que la teoría es pobre y la práctica mucho más pobre todavía. Todo lo entendemos distinto, los conceptos curriculares, tampoco nos hemos detenido a hacer un cuestionamiento o reflexionar o qué podemos hacer. Entonces creo que desde la dirección es también cuesta mucho vencer esa resistencia que se abran los profesores y un poco que se dejen orientar que si bien vienen a talleres, hacen cursos no se refleja mucho en la práctica. No están actualizados, yo siento que no” (P20:29:29).*

Como señala Tedesco, la educación básica apunta hoy a un aprender a aprender, los desafíos de la educación han cambiado y con ello las prácticas de aula. Por esto la formación permanente hoy en día, debe estar dirigida hacia estas nuevas metas:

*“(…) la educación ya no podrá estar dirigida a la trasmisión de conocimientos y de informaciones sino a desarrollar la capacidad de producirlos y de utilizarlos. La educación permanente, la articulación estrecha entre educación y trabajo, los mecanismos de acreditación de saberes para la reconversión permanente, etc., son algunos de los nuevos problemas y desafíos que la educación debe enfrentar en términos institucionales” (Tedesco, 2011, pág. 42).*

El profesor repetidor del libro de texto y el pasador de contenidos ha quedado atrás y hoy debe ser un profesional consciente de los conocimientos que entrega.

- ✓ Las necesidades de formación de los profesores apuntan a conocer prácticas comprobadas en el aula. Las experiencias de los colegas y la aplicación práctica les permite comprobar los resultados y poder resolver en la práctica las dudas.

Si las formaciones a las que asisten los profesores y las orientaciones que hacen los directivos no asumen la responsabilidad de indagar acerca de las experiencias y las conductas de los docentes entonces difícilmente se podrán modificar las prácticas de los profesores.

Murillo (2012), señala algunos de los factores que facilitan la institucionalización de una cultura de mejora, estas son:

- *Los docentes consideran los métodos utilizados eficaces y están satisfechos con el proceso y los resultados. Están motivados a seguir por la senda del cambio.*
- *La dirección mantiene una visión y apoya con claridad el cambio. Se muestra abierta a las innovaciones, incentiva a los profesores a tomar riesgos e incita a probar cosas nuevas.*
- *Se avanza hacia la creación de una cultura profesional de aprendizaje, es decir, se crea una cultura que estimula el aprendizaje y el desarrollo profesional continuo, en el marco de una estructura en la cual tenga lugar ese desarrollo a través de la colaboración y el apoyo mutuo.*
- *Las nuevas prácticas que han sido objeto de valoración positiva se integran en las rutinas escolares, de tal forma que no supongan un esfuerzo añadido a docentes o a estudiantes (Murillo & Krichesky, 2012, pág. 40).*

Por tanto, comprometer el trabajo de todos los actores de la comunidad escolar, permitiendo que el docente proponga, pruebe y tome decisiones que vayan en beneficio de toda la escuela y comunidad.

- ✓ A nivel de comuna y de escuelas falta una noción unificadora y consensuada que oriente la misión y el trabajo hacia un mismo objetivo en donde se discuta el currículo y el tipo de escuelas que se quiere ser, considerando lo importante que es que el profesional de educación tenga claridad acerca de lo que representa el currículo en la enseñanza.

Las ideas o concepciones del currículo, están muy ligadas a la actividad de aplicar contenidos y no a una idea actual de las intencionalidades de la educación o los planteamientos que se pretenden implementar con el currículo chileno.

Hoy en día, adquiere mayor relevancia el estudio del docente:

*“En este sentido, y sin dejar de reconocer la importancia tanto de las variables del contexto socio-económico como las del tipo institucional, adquiere mayor relevancia la hipótesis según la cual para que las reformas “lleguen al aula” y se modifiquen las relaciones y los resultados de aprendizaje, la variable clave es el docente, sus métodos, sus actitudes y sus representaciones. Desde este punto de vista, la nueva agenda coloca en un lugar central las preguntas acerca de quién y cómo se enseña”* (Tedesco, 2011, pág. 45).

Como se plantea en el marco teórico (Capítulo 3), la adquisición de nuevas concepciones educativas se provoca en la formación.

Se ha de considerar que existiendo en los contextos aislados como el de Coyhaique tan pocos momentos formativos es que es importantísimo que exista un conocimiento por parte del municipio y del encargado de educación de las necesidades y de las debilidades de los profesores de la comuna. Como apunta Santos Guerra (2008), hacer una autocrítica de las escuelas y de los profesores:

*“No hay forma de mejorar sin autocrítica, sin un análisis riguroso de lo que se piensa, sin una permanente actitud interrogativa hacia lo que uno hace. Si no ponemos en tela de juicio nuestras concepciones, nuestras actitudes y nuestros comportamientos, estamos condenados a repetir los errores de manera indefinida. Me refiero tanto a las personas concretas como a los grupos o instituciones”* (Santos Guerra M. Á., 2008, pág. 57).

Una alternativa posible puede ser la caracterización por escuelas o por la totalidad de la población docente que permita conducir las formaciones según estas y que se puedan entregar las herramientas que permitan la apropiación de nuevos saberes relacionados con las prácticas de aula y la enseñanza-aprendizaje.

- ✓ Las problemáticas más frecuentes en los aspectos curriculares con las que se encuentra el profesor en la planificación, desarrollo y la evaluación de la enseñanza, señalan deficiencias en aspectos claves para que se produzcan aprendizajes eficaces en los alumnos. Si directivos, profesores y formadores reconocen estas falencias entonces los proyectos y formaciones que se realicen deben centrarse en mejorar estos aspectos.

La reflexión en conjunto y el intercambio de experiencia crea conocimiento, provocando a su vez que experiencias que creían propias las vea reflejadas en su entorno y pueda descubrir en conjunto las alternativas y/o las salidas posibles a las problemáticas existentes en su contexto.

La escasez de tiempo para crear estos espacios y la pérdida de tiempo cuando son mal utilizados los tiempos existentes, requieren de un replanteamiento de la distribución de los horarios para crear instancias de reflexión.

La labor de la Municipalidad, concentrada en la Dirección de Educación Municipal (DEM) si bien se encarga de realizar diversas propuestas de formación para los profesores, estos últimos tienen una opinión negativa respecto a la manera de escoger programas que cubran las reales necesidades de formación.

En lo que se refiere a los programas de formación del Proyecto Coyhaique, los encargados de realizar las jornadas a los profesores no inician una capacitación conociendo el contexto, tampoco preguntando o averiguando las concepciones de los profesores respecto a las temáticas que van a presentar.

En las clases de formación observadas no había temáticas claras, sino improvisación y mucho de trabajo teórico y no práctico que es lo que al profesor más le motiva de participar en esas formaciones.

La formación, al ser discontinua, no permitió ni tampoco los formadores lo hicieron un seguimiento en el aula para determinar si los cambios fueron integrados.

La complejidad que conlleva la modificación de las concepciones educativas, debe ser considerada al momento de plantear los objetivos diseñados en procesos de innovación o cambio educativo, sin la incorporación de este factor el cambio puede verse truncado.

La opinión acerca de las reformas y cambios en materias curriculares y la falta de conocimiento acerca de las últimas medidas y el descontento al no ser consultados y tampoco perfeccionados en los cambios que se producen, se relacionan a una desvalorización de la función docente, *las autoridades y la sociedad en general debería valorar más y mejor al profesorado, especialmente los profesores de lugares más vulnerables (C4:S4).*

Si se toma la idea expuesta por Imbernón (2011) acerca de que la formación como desarrollo profesional del profesorado está directamente relacionado con el enfoque o perspectiva que se tenga sobre sus funciones, es decir, por ejemplo centrado en las actividades del aula, otro, orientado a hacia la disciplina, métodos y técnica de enseñanza y un tercero, orientado hacia el desarrollo de capacidades de procesamiento de la información, análisis y reflexión crítica, diagnóstico, decisión racional, evaluación de procesos y reformulación de proyectos, tanto laborales, sociales como educativos (2011, pág 80) ubican a los profesores de Coyhaique en los dos primeros niveles, no existiendo o muy limitado el desarrollo de un profesional reflexivo-crítico y centrado más un *profesor que enseña de manera aislada* y otro *como aplicador de técnicas* (Imbernón, 2011, pág. 80).

- ✓ Hoy en día los sucesos que ocurren en la escuela no se reflexionan. Se señalan las grandes propuestas y las grandes reformas, se discuten los presupuestos y los resultados en las pruebas estandarizadas pero no lo que realmente sucede en los espacios micro.

De estos aspectos, ya algunos mencionados antes, es importante detenerse en las opiniones que tienen los docentes respecto a las mediciones de aprendizajes que a nivel nacional se implementan.

La prueba SIMCE, no puede ser la única determinante de las políticas que adopta la escuela. Se ha visto que la mayoría de las decisiones que se realizan en las escuelas son en base a esta evaluación y los intentos por conseguir mejores resultados.

El problema es que no existen instancias de análisis de esta evaluación con los profesores que les permita conocer y poder cambiar prácticas pedagógicas que ayuden a los alumnos subir los niveles de aprendizaje. El Jefe de Unidad Técnica Pedagógica, es crítico al señalar que desde el ministerio no existen las asesorías necesarias:

*“Ponte tú, ya salió el SIMCE y dicen ‘ya, reflexionen ustedes al interior de la escuela por qué fue mal en el SIMCE’ ¿pero qué hace el Ministerio? Ya, vamos a hacer, sabe que más, le fue mal en el SIMCE, vamos a tener aquí a un grupo de asesores, que la asesoren, ya le fue mal porque esto, porque a lo mejor en la metodología no está esto, ya, bien.” (P22:47:47)*

El error está en creer que se realizan mejoras a partir de una evaluación, Murillo y Krichesky (2012) se refieren a lo que esto provoca en los profesores:



*“La investigación y la experiencia nos han evidenciado que el cambio no es el resultado de un proceso de evaluación. En ocasiones, se le dedica tanto esfuerzo, tanto tiempo e ilusión a esta evaluación inicial, que los docentes suelen quedar cansados y desmotivados al ver que todo ese trabajo ha valido simplemente para describir las dificultades que ya se conocían” (Murillo & Krichesky, 2012, pág. 33).*

En cuanto a las evaluaciones docentes, los profesores manifiestan posturas críticas debido al desgaste de tiempo que les significa realizarla:

*“(…) no tiene nada que ver con lo que se hace en la sala de clases. Porque la evaluación docente es una parte que tienes que hacer una planificación y es la que tu presentas cuando te evalúan, pero lo demás está todo referido al libro del Marco de la Buena Enseñanza y hay que sabérselo bien y colocar unas palabras claves, si colocas las palabras claves estás bien si no estás mal, igual que la entrevista y todo” (P3: 177:178).*

Debieran las escuelas contar con los medios y capacidades técnicas para poder realizar evaluaciones internas que cumplan con los requisitos que se piden a nivel nacional pero que permitan centrarse en el contexto.

Como señala Murillo y Kricheski (2012) los centros educativos puedan medirse según estas tres dimensiones:

*“El diagnóstico ha de centrarse en tres dimensiones: el desarrollo de los estudiantes, la calidad del centro y la adecuación de los procesos de enseñanza en el aula. Cuando hablamos de relevar información acerca de la calidad del centro nos referimos a describir su dinámica interna; cómo suelen trabajar los profesores entre sí, a qué cuestiones suelen dedicar más tiempo cuando están fuera del aula, cómo funcionan los canales de comunicación, cómo es el clima del centro, cuáles son las características del liderazgo, entre otros” (Murillo & Krichesky, 2012, pág. 33).*

Es necesario que la escuela sea un espacio que responda a la comunidad, gestionando con y para ella. Que las decisiones se adopten a partir de las reflexiones locales. Que exista un debate a nivel comunitario para permitir avanzar hacia los verdaderos cambios, el intercambio de ideas para llevarlas al propio espacio territorial.

Como señala un profesor, que la escuela permita crecer hacia la creación de espacios de colaboración, de trabajo en equipo y con los fines de la educación definidos:

*“Yo creo que en eso falta crecer un poco. Yo creo que todavía existe un poco de celo de lo que yo hago, o de lo que tú haces, entonces cuesta un poco. De repente digo, tengo tal material, no se motivan algunos a decir oye si me sirve o no me sirve, de repente ha habido personas que sí. Yo creo que en eso a lo mejor somos una escuela vieja en*

*docentes, creo que puede ser eso también pero el cambio de repente a estas alturas no se logra tan fácilmente” (P15:46:46).*

### **En relación a las expectativas en y sobre la formación de los profesores:**

- ✓ Las expectativas que tienen los profesores de Coyhaique sobre las formaciones deben ser atendidas y trabajadas debido a que tienen una idea negativa que se arrastra por malas experiencias anteriores.

Tanto el equipo evaluador de las propuestas de formación como el Departamento de Educación Municipal debieran tener un mayor control sobre las formaciones que se realizan de manera que los formadores estén en antecedentes del perfil de profesores, el nivel en que se encuentran, las necesidades de formación y la realidad de las escuelas en que estos profesores se desenvuelven.

En una entrevista grupal los profesores señalan pautas de como debieran tener las formaciones que reciben:

*“Es que yo creo esas expectativas se van a lograr cuando alguna vez le pregunten a los profesores “qué necesitan, qué quieren” y que no vengan a mostrarnos las jinetas “que yo soy doctorado, que yo gané mi no sé cuánto, mi no sé qué” y nos vienen a mostrar esto, saben mucho, eso nadie los pone en duda, porque si llegan a ser una académico es porque saben mucho pero eso no nos ayuda, nosotros aprendemos más con el par, conversando con colegas de otros colegios, a veces, dándonos ideas de cosas, aprendemos mucho más que con lo que nos vienen a entregar (P11:84:84).*

En opinión del formador de la segunda etapa de las formaciones describe el proceso que vivió para lograr revertir las expectativas negativas sobre el curso que tenían los profesores de Coyhaique:

*“Cuando ellos logran captar la visión que uno le quiere entregar, de un enfoque más constructivista, con recursos súper concretos que se trasladan al aula y que funcionan sin duda que las expectativas de ellos aumentan, ahora al inicio cuesta mucho sacarles expectativas positivas porque son profesores que están muy desmotivados cuesta mucho sacarlos de esa desmotivación, pero cuando van internalizando todo lo que uno quiere manifestarle a través de recursos concretos y cosas que realmente funcionan en el aula, las expectativas de ellos cambian y cambió en situaciones de perfeccionamiento que yo he tenido en otros cursos y sin duda que se van con una herramienta, se sienten que pueden innovar, que pueden hacer cosas interesantes en el aula” (P9:16:16).*

Es decir, prestando ayuda al docente en conocer la solución a los problemas que tienen en la práctica.

- ✓ La municipalidad como encargada de las escuelas públicas de la comuna de Coyhaique, debiera plantear bases claras según las intenciones y las oportunidades que la misma comuna entrega a sus alumnos.

Territorios con las características planteadas en este estudio, de aislamiento de centros educativos con la consiguiente baja de ofertas para continuar perfeccionando, con un alto número de población vulnerable y de lejanía de las principales ciudades del país debieran tener la oportunidad de crear y potenciar las opciones de autoperfeccionamiento y formación, entregada por pares que cuenten con los aprendizajes necesarios para enseñar innovaciones y propuestas dirigidas a la mejora de la enseñanza.

Potenciar el trabajo en redes de escuela es clave. Particularmente en la educación municipal, y más aún en zonas menos pobladas en donde el aislamiento de los directores y la falta de recursos puestos en la formación y el acompañamiento en el trabajo terminan haciendo aún más solitaria y estéril la labor de la escuela.

Hay muchos temas interesantes de seguir profundizando, entre ellos, cómo se quiere hacer gestión municipal, qué aporta el trabajo en red al desarrollo del currículo, qué tipo de redes se quiere o si se pretende algo en la construcción del currículo.

Es necesario que sean los mismos profesores los que elijan según sus necesidades y según sus deficiencias en la enseñanza el curso al cual asistir, de manera que no depende de si está libre o no durante esas horas de clases.

El rol de los equipos directivos es importante al momento de escoger los perfeccionamientos. Existen, cada vez más, recursos para realizar formaciones por lo que es necesario que sean destinados a cubrir las falencias básicas como son, subsanar las deficiencias presentes en los profesores que arrastran de su formación inicial, actualizarlos de las nuevas reformas y cambios curriculares y reforzar en los aspectos de la didáctica de cada una de las asignaturas que enseñan.

- ✓ Si bien el proyecto Coyhaique tuvo profundas repercusiones en el accionar de los directivos de las escuelas, en los profesores, dado los aspectos ya presentados, no cumplió a cabalidad con los objetivos planteados. Oportunidades venideras deberán plantearse según el contexto de actuación y las problemáticas que se nivel social, político y cultural los docentes de Coyhaique tienen.

Los profesores hacen patente que el rol del profesor no es el mismo que hace quince años en donde la figura del docente formaba parte importante en la sociedad.

Como sociedad, es necesario plantearse la posibilidad de revalorizar la escuela pública, permitiendo que estos centros sean los que formen al mayor número de la población, y no como es hoy día, a un número reducido, perjudicando a las familias con menos recursos y más vulnerables que no cuentan con medios para pagar por la educación de sus hijos.

Al parecer, mientras no cambie la mentalidad mercantilista que recae sobre la educación, no existirán reformas que vayan en el rescate de la educación pública, para que esto último ocurra debe existir una modificación de las normativas que rigen actualmente y un cambio en los planteamientos que el Estado propone en materias educativas.

Por otra parte, si bien existe una importante oferta de perfeccionamientos y cursos de formación continua, estas deben seguir unas temáticas planteadas desde el profesorado y las escuelas y no desde instancias superiores sin sustentos de lo que sabe o no sabe el profesor.

La formación vinculada a la determinación de programas debe cumplir con el conocimiento del contexto de actuación y de las necesidades propias de la realidad educativa, además de cultural y social en la que se desenvuelven los participantes a la formación, no puede estar ajena de estos factores o los objetivos del programa y la intencionalidad que tiene una formación no se logran.

- ✓ Aun cuando el proyecto Coyhaique realizó una detección de necesidades, el cambio permanente de profesores encargados de la formación, la desinformación y poca preparación de las jornadas formativas de los primeros

formadores y la participación voluntaria en el proyecto hicieron inútil concretar algunos de los objetivos que la formación se había planteado inicialmente.

Cabe remarcar así la importancia de las condiciones estructurales y operativas, que pueden condicionar los procesos de intervención y alterar las expectativas y motivación del profesorado que participa en la formación.

En las condiciones del contexto detectadas en la investigación, de incertidumbre en la concreción de programas formativos con cierta periodicidad, suspensión de actividades el mismo día, imposibilidad de asistencia a las formaciones de algunos profesores que deben cumplir con sus horarios de trabajo docente y de ausencia de oferta de programas formativos de centros de estudios o universidades, puede tener sentido destacar la importancia de talleres aplicativos, enmarcados en programas de formación en centros y ligados a los procesos de innovación y cambio sistemáticamente organizados y evaluados periódicamente.

Los profesores tienen muy presente aquellas experiencias formativas que les han enseñado aspectos nuevos y las destacan en las entrevistas y cuestionarios, teniendo mayor aceptación para ellos las formaciones que han podido trasladar a la sala de clase e incorporarlas a su práctica como nuevo conocimiento.

También, se ha de destacar de la formación, y no como dato menor, como una instancia que da la posibilidad al profesor de encontrarse con sus colegas, reforzando así un espacio de intercambio de opiniones y de aprendizaje.

- Las escuelas municipales de la comuna de Coyhaique se encuentran en una situación de desorientación entre las reales funciones que deben ejercer al servicio de los miembros de la comuna y las obligaciones que debe cumplir al municipio, esto debido a los constantes trámites administrativos que deben rendir los directivos a las instancias superiores.

Las escuelas debiesen crear alternativas pedagógicas de manera de poder llegar de mejor forma al tipo de alumno que recibe y no responsabilizarlo por los resultados que la escuela obtiene. Al igual con las familias de estos alumnos, la escuela debe asumir la realidad social de las familias que llegan a esas escuelas, intentar modificar y crear planes de integración y de trabajo frente a la realidad socioeconómica. Como también los profesores frente a postura de que las familias hoy en día son distintas, se debiera

hacer un trabajo de conocer cuáles son estas nuevas realidades sociales y de que manera como escuela se puede hacer un trabajo hacia la comunidad de manera de entender estas nuevas composiciones familiares e intentar integrarlas.

Una pedagogía que parece ser efectiva para superar las condiciones de adversidad, en las cuales se encuentran los alumnos de familias de escasos recursos, son aquellas basada en la confianza de los educadores con respecto a la capacidad de aprendizaje de los discentes, en el fortalecimiento de la capacidad de los alumnos para conocerse a sí mismos y definir sus proyectos de vida, y en la aptitud para construir una narrativa sobre aquello que están viviendo (Tedesco, 2011, pág. 46).

Si bien, existen estudios que señalan la deficiencia en los programas de formación inicial (Ávalos, 2011), también es importante hacer una revisión a los programas de formación continua. Se incrementa la brecha al no existir los mecanismos adecuados y garantizados que ofrezcan una formación que permita provocar cambios significativos en los aprendizajes de los alumnos.

No solo queda por regularizar y controlar los programas de formación inicial, sino que también, regularizar y brindar de ciertas exigencias mínimas para que las formaciones sean de calidad.

Se requieren programas que asuman la responsabilidad de mostrar las nuevas alternativas de enseñanza y los cambios socio-culturales actuales que provocan transformaciones en las interacciones de aula y además, que acompañen al docente en la integración de estas nuevas concepciones.

Mientras los formadores de profesores no adopten metodologías nuevas que permitan adecuarse a los distintos escenarios no será posible el cambio de mentalidad de los docentes de las escuelas y menos si estas no están dirigidas a atender a una población socialmente desfavorecida.

Una pregunta podría ser como ayudar a los directores a utilizar las propias vivencias y experiencias para liderar un proceso de apropiación pero también creación del currículo, empoderar a la escuela para que sean capaz de desarrollar un currículo con la comunidad.

Mientras no se mire a la formación, como proceso esencial para que los aprendizajes de los alumnos, no se podrán ver grandes cambios en las evaluaciones estandarizadas.

El desarrollo del proyecto educativo de centro debiera apuntar a esto, permitiendo que las escuelas vayan construyendo y a la vez actualizando, según nuevas propuestas, la idea de enseñanza que desean implementar.

Así describe un director de una escuela de Coyhaique el panorama actual:

*“Las escuelas realizan múltiples actividades con el personal que debería estar dedicado a la enseñanza. El trabajo del profesor se ha tornado demasiado complejo con la jornada escolar completa. Problema: un profesor jefe tiene a los más dos horas semanales para atender a un curso de 30 alumnos y más, que permanecen en promedio 8 horas en la escuela, ¿cuánto tiempo tiene para cada alumno?. Los problemas de convivencia, hastío y desmotivación no permiten avanzar en el aprendizaje. El estatuto docente protege al “flojo”, no permite desvincular al profesor que no cumple su labor, mientras esta cuestión no se arregle, no se encontrarán las soluciones para mejorar el aprendizaje, en este momento el bajo SIMCE es por lo “malos profesores”, si se modifica el Estatuto Docente, permitiendo desvincular al personal que no cumple con su trabajo, se comenzarían a ver las reales causas de los bajos resultados. Los bajos sueldos también son un problema a modo de ejemplo: en Coyhaique un suboficial del ejército gana el doble que un profesor. Respecto del Ministerio de Educación siento que las escuelas estamos solos. El municipio es un padre con muchos hijos (escuelas) y lo que gana no le alcanza” (C2:D1)*

Es importante destacar la necesidad del desarrollo de la profesionalización del docente, en cuanto un manejo de la disciplina y una reflexión constante que vaya dirigida a comprender sus habilidades y sus falencias al momento de demostrar el manejo de su materia.

El papel fundamental que tiene el conocer el contexto sociocultural, presente en las salas de clases, para desarrollar a partir de esto una enseñanza efectiva. Los cambios en las reformas educacionales se provocan dentro de este espacio (aula) y por tanto, es fundamental, que el análisis y la reflexión comience desde este punto. Interiorizarse de los distintos actores sociales que entran en comunidad en este espacio escolar y poder crear redes de conexión entre cada uno de ellos.

Hoy en día, es importante no tratar de homogenizar a los actores que conviven en una escuela, sino que permitir que exista una convivencia que genere el desarrollo de

valores como es la tolerancia, el compañerismo y el respeto entre y hacia toda la comunidad.

En resumidas palabras, lograr establecer una relación educador/alumno y escuela/comunidad que vaya mucho más allá de la entrega de conocimientos, que sea también de valores y herramientas que permitan lograr “la liberación de la mente” (en alusión a Paulo Freire en el sentido de la progresiva toma de conciencia del individuo como sujeto social).



.....

**Capítulo 11:**  
**Marco conclusivo**



## Capítulo 11:

### MARCO CONCLUSIVO

En los capítulos, que anteceden a este marco conclusivo, se ha venido recogiendo las opiniones de los profesores, directivos y formadores de la muestra acerca de las concepciones educativas que ellos tienen y las expectativas ante la formación. Estas ideas más los aspectos teóricos han permitido entrelazar las principales temáticas desarrolladas en este estudio de tesis.

En consideración a lo anterior, se presentan a continuación las principales conclusiones a las que se llegaron a partir de los hallazgos recogidos en el trabajo de campo y marco teórico, que permiten entregar interpretaciones a los objetivos planteados en la investigación.

Primero, se presentan las ideas conclusivas en las que se desarrollan los objetivos de la investigación, para luego, señalar las limitaciones y propuestas de estudio.

#### 11.1 Conclusiones

✓ **En relación a las concepciones educativas del profesorado que participa de un programa de formación y si permite el cambio en las mismas.**

La revisión teórica permitió conocer estudios que demuestran la importancia de la formación para el cambio en las concepciones educativas al considerar que, el conocimiento de lo que piensan los profesores, propiciaría la estructuración de actividades de formación que respondan a las demandas del conocimiento que ellos desarrollan (Marcelo, 2005), además de orientar a los docentes a ser capaces de reflexionar y comprender las relaciones de las intenciones educativas (Salazar, 2005).

El cambio en las formas de enseñanza, la innovación en el contexto educativo o en la incorporación de nuevas prácticas implican modificaciones en las teorías implícitas o representaciones conceptuales de cada docente (Aguilar, 2005). López (2010) precisa la necesidad de indagar en las concepciones de manera de ocasionar el cambio, reestructurar aquellas concepciones fuertemente arraigadas, para permitir la integración de nuevas propuestas.

Como plantean Hargreaves (2001), Fullan (2002) y Day (2002) debe existir un compromiso con el cambio por parte de todos los actores involucrados.

Para dar respuesta a la pregunta acerca de ¿Cuáles son las concepciones educativas de los profesores sobre aspectos curriculares relacionados con la práctica profesional?, hay que comenzar señalando que el estudio de campo permitió analizar las concepciones educativas que conservan los docentes en la comuna de Coyhaique, descubriendo que en su mayoría son propios de un enfoque tradicional, aspecto que no fue considerado por los profesores encargados de la formación.

Si bien, en el análisis de resultados y posterior valoración y revisión de estos, se hace mención a las principales concepciones educativas del profesorado y directivos, es de interés volver a destacar los siguientes aspectos:

- La mayoría de las concepciones educativas del profesorado no están actualizadas con las últimas propuestas curriculares que guían las acciones educativas a nivel país.
- La manera en que se desarrolló la formación a los profesores no permitió un trabajo en el cambio de las concepciones educativas del profesorado. Tampoco existió, por parte de los formadores, un interés por trabajar con los conocimientos previos de los docentes.

Estos hallazgos permiten reflexionar en torno a cómo se están realizando las formaciones a los docentes dirigidas a actualizarlos en las prácticas educativas y la real efectividad que estas tienen.

También, demuestra la brecha existente entre las pretensiones curriculares que a nivel país se quieren realizar pero que, en contextos como el estudiado, se puede ver que no han tenido repercusión en los docentes de las escuelas municipales.

Se puede concluir que frente a la realidad actual, es esencial que el profesor este en un continuo proceso de autodesarrollo, esto implica poder realizarse profesionalmente, teniendo libertad de decidir su propio futuro formativo y no sufriendo las constantes cargas de las evaluaciones, sumado a la burocracia del sistema que también crea limitaciones y frustraciones.

El trabajo en equipo debe permitir hacer frente a las complejidades del proceso educativo, considerando que es el grupo de personas quienes hacen su propio

aprendizaje, su propia metodología según las necesidades que surgen en un momento y período determinado, que responda a su vez, a las necesidades de cada escuela, cada comunidad.

En todo momento la familia y la escuela, deben ser consideradas como parte fundamental de la educación, cuando los padres no están presentes crea un distanciamiento aún mayor en la consecución de mejores resultados de aprendizaje en los alumnos.

✓ **En relación a la concordancia entre las concepciones educativas que tienen el profesorado involucrado en este proyecto con otros proyectos formativos.**

Estudiar a un grupo de un contexto específico ha permitido poder describirlo y analizarlo de manera tal que permita identificar rasgos y características particulares. Al compararlo con un grupo de otro contexto, permitió encontrar aspectos concordantes y discordantes propios de los profesores de Coyhaique.

La investigación permitió conocer aspectos propios de los docentes de la comuna de Coyhaique, que los distingue del grupo de Santiago, estas se pueden relacionar con las complejidades, las deficiencias y/o problemáticas propias de vivir en contextos aislados.

De las concordantes se pueden mencionar:

- El interés por participar en programas formativos que permitan la adquisición de nuevos conocimientos para avanzar en los aprendizajes de los alumnos.
- El malestar por la prueba SIMCE como herramienta evaluadora y segregadora.
- La falta de claridad en los roles que deben ejercer los directivos de la escuela.

En general, las concordancias que existieron en ambos grupos tienen relación con aspectos relativos a las sobrecarga de la actividad docente y a las relacionadas con las relaciones interpersonales (trabajo colaborativo).

De los aspectos discordantes se pueden destacar:

- Los profesores de Santiago están más actualizados en el conocimiento de aspectos curriculares. Saben qué son y para qué son.
- Tienen mayor oferta de programas formativos y ante esto el interés de realizarlos, en algunos casos es, por motivos económicos.

Los factores propios de las particularidades de la región y, específicamente de la comuna de Coyhaique, provocan que existan características que no tienen otro grupo en otro contexto, una de estas es la desigualdad en oportunidades de desarrollo profesional, traducida en la falta de acceso a instancias que sean del interés y cumplan con las necesidades del docente.

No hay opciones más que las que ofrece la municipalidad o los que los pocos recursos de la escuela puedan ofrecer y frente a estas, el profesor presenta ciertas reticencias, ya sea porque no cumple con las expectativas que ellos esperan o porque no son consultados acerca del tipo de formación que necesitan.

La administración de las escuelas, a partir de los recursos con los que cuenta cada municipio, ve aquí el problema de las diferencias en las oportunidades de brindar iguales oportunidades de aprendizajes. Avanzar en educación implica, primero, solucionar aspectos tan importantes como la desigualdad de recursos que existe entre las regiones.

Chile, por su condición geográfica presenta zonas aisladas y de difícil acceso, es en estos lugares en donde se debe reforzar la gestión y potenciar con equipos para romper con el esquema centralizado que se lleva hasta ahora.

✓ **En relación a las expectativas del profesorado después de participar de programas formativos si inciden en el cambio de las concepciones.**

Los hallazgos del trabajo de campo permiten concluir que no pueden estar las formaciones ajenas al contexto en donde se desarrollan. Partiendo de esta base, las formaciones debieran comenzar indagando en las concepciones educativas que el profesor tiene respecto a la enseñanza de manera que se abra la posibilidad de modificarlas con miras a conseguir mejores enseñanzas o prácticas pedagógicas.

Al reflexionar en torno a la interrogante de si influyen las expectativas que tienen los

profesores en la formación para producir un cambio en las concepciones, se puede señalar que sí existe una relación estrecha entre las expectativas que tiene el docente al cambio en las concepciones educativas.

De los resultados acerca de las expectativas del profesorado hay que insistir en aquellos que son importantes de modificar como son:

- ✓ Las bajas expectativas que el docente tiene en las formaciones que realiza, marcadas por las experiencias negativas que anteriores oportunidades les han generado.
- ✓ Las bajas expectativas que tienen hacia el alumnado, ya sea por las transformaciones de tipo cultural y/o la situación socioeconómica de las cuales el profesorado no tiene adecuado conocimiento para adecuar la enseñanza a este grupo.

Estos hallazgos señalan la importancia de generar cambios en los roles que tienen tanto el profesor como el alumno, adecuarlos a las problemáticas y retos actuales.

Cuando los profesores han experimentado malas experiencias formativas llegan a las formaciones con una actitud más dirigida a cumplir que de aprender. Las malas experiencias provocan desilusión y sensación de no ser considerados ni consultados frente a las necesidades reales que tienen.

Como señalan los autores Imbernón (2007), Tagle (2011), entre otros, la formación debe incidir en las concepciones del profesor para que estas y las prácticas de aula cambien, es por ello, que si las expectativas son bajas como consecuencia de experiencias previas la disposición al cambio se ve disminuida.

Los "ideales" que se tienen de alumnos no permiten conocer realmente quiénes son y qué necesitan. Como se señala en los aspectos teóricos, los altos desempeños están ligados a altas expectativas hacia el alumno, lo que posibilitaría el desarrollo de una enseñanza eficaz (apartado 3.4).

En Coyhaique, las condiciones geográficas impiden que los jóvenes piensen en mejores oportunidades y en un futuro mejor. Y, los profesores limitan también el desarrollo de sus alumnos desde el momento en que no motivan y no depositan en ellos expectativas positivas.

✓ **En relación a las necesidades y problemáticas en la formación de los profesores de Coyhaique.**

Como se menciona en los aspectos teóricos, *“el anclaje de la formación de profesores, debe estar en sus necesidades profesionales, lo que implica que los objetivos de una formación deben dar respuestas a los problemas profesional y/o que les permitan realizar sus proyectos”* (Paquay, citado por Raquimán 2008, pág. 83).

Si se quiere avanzar hacia un desarrollo profesional docente, se debe dejar de lado las inquietudes y ambiciones políticas al ejecutar medidas a corto plazo y dar espacio a propuestas de formación evolutivas.

Hoy en día, los sucesos que ocurren en la escuela no se reflexionan. Se señalan las grandes propuestas y las grandes reformas, se discuten los presupuestos y los resultados en las pruebas estandarizadas pero no lo que realmente sucede en los espacios micro.

En la comuna de Coyhaique, los profesores señalan necesidades y problemáticas concretas (apartado 9.3.2c), que en síntesis señalan aspectos urgentes de ser considerados como son:

- Actualización en metodologías dirigidas a motivar a los alumnos.
- Acompañamiento en el aula de expertos y directivos que los orienten en las prácticas pedagógicas.
- Ser considerados en las decisiones de la escuela (proyecto curricular, proyecto escolar, tipo de formaciones, entre otros)

Considerando los aspectos anteriores, se cree además necesario que la escuela sea un espacio que responda a la comunidad, gestionando con y para ella. Que las decisiones se adopten a partir de las reflexiones locales.

La promoción de un debate a nivel comunitario que permita avanzar hacia los verdaderos cambios y genere el intercambio de ideas para llevarlas al propio espacio.

Señalado lo anterior, es importante tener como consideraciones finales del objetivo general de la investigación, acerca de **analizar las concepciones educativas y expectativas ante la formación del profesorado que participa de un programa formativo en las escuelas municipales de Coyhaique**, el estudio de campo permitió



hacer interpretaciones de la realidad educativa que tienen los profesores de la comuna pudiéndose desarrollar una descripción de los aspectos del pensamiento o concepciones educativas de ese grupo.

Como se plantea en el marco teórico acerca del cambio en educación y en las prácticas de aula, el rol que juega el docente es clave de momento que en el acto educativo intervienen las intenciones y las reflexiones acerca de la práctica pedagógica que tiene.

Como señala Vaillant (2009), urge cambiar o modificar el modo tradicional pensar y de hacer las reformas que involucran a los docentes:

*“Por más que se actualicen las propuestas curriculares, por más que se implementen programas de mejora de equidad y de calidad y se descentralicen las modalidades de gestión, si no reconoce en los docentes el factor central del cambio, éste no tendrá lugar. Es necesario en consecuencia, lograr reformas significativas, efectivas y ante todo sustentables en las prácticas profesionales y culturas de trabajo docente”* (2009, pág. 39).

En Coyhaique, urge un proceso de actualización de los profesores y directivos dirigido a promover prácticas innovadoras y eficaces que permitan un avance en los aprendizajes de los alumnos. Los modelos tradicionales de enseñanza los aleja aún más de estar entre mejores resultados de aprendizajes.

Para conseguir esto es requisito que sean todos los miembros de la comunidad los que se involucren en un proyecto común y adecuado al contexto.

Las peticiones de hacer una reforma profunda en educación son urgentes y prioritarias, para ello es necesario que los cambios que se realicen vayan acompañados de consultas a profesores, directores y expertos, y posibilitando el acompañamiento en las aplicaciones de las propuestas de manera de crear los mecanismos que provoquen verdaderas innovaciones en la educación pública chilena.

Es necesario que existan análisis profundos de las situaciones en que se desenvuelven las escuelas de todo el país, además, generar contextos de actuación dirigidos a la realidad de cada sector.

Hoy en día la formación del profesorado o como se ha dicho también, el desarrollo profesional, debe ser considerado en cuanto a la importancia entre las concepciones

educativas que tiene el docente, las expectativas y las necesidades y debilidades en la práctica si es que se quiere provocar un cambio en ellas.

La rapidez con que se instalan las nuevas tecnologías y el acceso masivo a estos recursos, ha generado la necesidad de que los profesores se transformen en ser profesionales en constante formación, sea del ámbito que se sea, para ello es importante considerar lo planteado por Delors ¿estamos preparados para asumir la responsabilidad de educarnos toda nuestra vida? Las respuestas deben venir desde la investigación y la reflexión acerca de la importancia de estar actualizados.

Como señala Fullan (2010), en la siguiente las tendencias principales en la investigación, estará una enfocada en *los temas de instrucción a profundidad y se expandirá en la investigación y el desarrollo de reformas de “sistemas completos”* y; una segunda, tendencia tendrá que ver con *comparaciones internacionales del rendimiento estudiantil y el correspondiente análisis de las políticas, estrategias y estructuras asociadas con los países que muestren éxitos* (2010, pág. 35).

No olvidando la responsabilidad de atender y escuchar las voces de los principales ejecutores de la enseñanza, los profesores. Para ello, complementar las investigaciones con los aportes que los espacios, como el contexto estudiado, pueden aportar en el interés por proponer y promover prácticas educativas de calidad.

## **11.2 Limitaciones y propuestas de estudio**

Como ya se ha mencionado en los aspectos teóricos, verificar los procesos de cambio implican procesos de larga duración que pueden tardar muchos años, hubiese sido deseable poder esperar más años para detectar los cambios que las formaciones, en este caso las del proyecto Coyhaique, produjeron en los profesores, pero las limitaciones de la investigación no hace posible esta alternativa.

También, las limitaciones de los recursos económicos delimitó la investigación a espacios posibles de alcanzar, dentro de rangos limitados. Una investigación a futuro pudiese poder desarrollar comparaciones con otros contextos de distintas partes del país.

Además, se puede hacer mención a siguientes limitaciones, propias del desarrollo de investigaciones de este tipo:

- **Revisión teórica.** Se ha intentado reflejar las principales líneas de investigación de cada uno de los temas abordados en la investigación, entendiendo que los factores que inciden en el proceso educativo abarcan mucho más de los aspectos mencionados. De las opciones escogidas, creemos que permiten proponer las mejores alternativas de acuerdo a la realidad educativa estudiada.
- **Trabajo de campo.** Las dificultades que se presentaron en el trabajo de campo, como se señalan en el punto 8.3, dan cuenta de las dificultades posibles de ser encontradas en investigaciones de este tipo. Lo importante fue plantear soluciones que permitieran seguir el curso correcto del estudio.
- **La naturaleza de la investigación.** El analizar las concepciones y expectativas del profesorado supone que la persona haga explícito su pensamiento, los instrumentos utilizados pueden ser mejorados para futuras intervenciones de manera de poder remediar posibles omisiones en las respuestas de los docentes.

Para futuras acciones, los resultados obtenidos en esta investigación han permitido detectar alternativas de propuestas de estudio, estas son:

- Idear una propuesta de formación que primero realice un diagnóstico de las concepciones iniciales de los profesores de manera de propiciar a partir de estas las acciones a seguir.
- Dar continuidad al estudio de las concepciones educativas y expectativas ante la formación en otros contextos geográficos.
- Generar una propuesta dirigida a diseñar propuestas educacionales a nivel de comuna.

No son propuestas únicas sino alternativas pensadas frente a las diversas observaciones y conversaciones que se sostuvieron durante la investigación. Lo importante es cómo se adecuan las formaciones a los diversos grupos en ese contexto, en esa comunidad, en ese grupo de profesores.



# QUINTA PARTE:

---

## BIBLIOGRAFÍA Y ANEXOS

**Capítulo 12:**

Bibliografía

**Capítulo 13:**

Anexos





**Capítulo 12:**  
**Bibliografía**





## Capítulo 12:

### BIBLIOGRAFÍA

- Abero, L. (Febrero de 2010). *Las situaciones de enseñanza y las pautas en contexto*. Obtenido de Quehacer educativo : [http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/042d707e\\_014%20formaci%C3%B3n.pdf](http://www.quehacereducativo.edu.uy/docs/042d707e_014%20formaci%C3%B3n.pdf)
- Aguilar, B. (Marzo de 2005). "Teorías implícitas e innovación educativa". *Comunidad E-formadores/Red Escolar México n°5*, s.p. Obtenido de Comunidad E-formadores/Red Escolar México: [http://www.iutlv.edu.ve/iutlv/concursos/Innovaciones/barba\\_teor.pdf](http://www.iutlv.edu.ve/iutlv/concursos/Innovaciones/barba_teor.pdf)
- Ainscow, M. (2005). *El próximo gran reto: la mejora de la escuela inclusiva*. Barcelona: Presentación de apertura del Congreso sobre Efectividad y Mejora Escolar.
- Altet, M. (2007). Profesionalidad de los formadores de formación continua. Hacia un perfil poli-identitario. En M. Altet, L. Paquay, & P. Perrenoud, *La formación de profesionales de la enseñanza* (págs. 59-88). Sevilla: DIADA.
- Arancibia, M., Soto, C., & Contreras, P. (2010). Concepciones del profesor sobre el uso educativo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) asociadas a procesos de enseñanza-aprendizaje en el aula escolar. *Estudios Pedagógicos XXXVI, N° 1*, 23-51.
- Área de acreditación y Evaluación Docente. (12 de diciembre de 2012). *Programa de asignación pedagógica -CPEIP-MINEDUC*. Obtenido de Asignación Excelencia Pedagógica: <http://www.aep.mineduc.cl>
- Aularia. *El país de las aulas*. (febrero de 2013). Obtenido de Aularia. Revista digital de comunicación: [http://www.aularia.org/lib/pdf/2013\\_02\\_debate\\_PAULO\\_FREIRE.pdf](http://www.aularia.org/lib/pdf/2013_02_debate_PAULO_FREIRE.pdf).
- Barber, M. (2009). Prólogo. En C. Díaz, *Lo mejor de nuestros profesores* (págs. 5-7). Santiago: Fundación Chile.
- Barrantes, M., & Blanco, L. (2004). Recuerdos, expectativas y concepciones de los estudiantes para maestro sobre la geometría escolar. *Enseñanza de las ciencias n° 22 (2)*, 241-250.
- Beca, C. E. (enero de 2010). <http://www.oecd.org>. Obtenido de <http://www.oecd.org>: <http://www.oecd.org/education/preschoolandschool/44687168.pdf>
- Calvo, C. (2009). Los procesos educativos y la emergencia de las complejidades caóticas y autoorganizadas. *Acción Educativa n°18*, 6-19.
- Castañeda, L., & Adell, J. (2011). En desarrollo profesional de los docentes en entornos personales de aprendizaje (PLE). En R. Roig, & C. Laneve, *La práctica educativa en la Sociedad de la información: Innovación a través de la investigación* (págs. 83-95). Alcoy: Marfil.

- Colegio de Profesores de Chile A.G. (2006). Conclusiones Finales. Primer congreso pedagógico curricular 2005. *Revista Docencia*.
- Colegio de profesores de Chile A.G. Directorio nacional, departamento educación y perfeccionamiento. (31 de mayo de 2011). *Nuevas bases curriculares: la impronta de un nuevo gobierno. Primera reflexiones sobre el debate de las nuevas bases curriculares*. Obtenido de COLEGIO DE PROFESORES DE CHILE A.G:  
<http://www.colegiodeprofesores.cl/sites/default/files/pdf/pdf2011/AjustesCurriculares.31may2011.pdf>
- Colegio de Profesores de Chile A.G. (29 de febrero de 2012). Departamento de comunicaciones, [www.colegiodeprofesores.cl](http://www.colegiodeprofesores.cl). Obtenido de [www.colegiodeprofesores.cl](http://www.colegiodeprofesores.cl): <http://www.colegiodeprofesores.cl/?q=node/351>
- Colom, A., Bernabeu, J. L., & Domínguez, E. y. (2004). *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. Ariel Educación.
- Consejo Asesor Presidencial para la Calidad de la Educación. (11 de diciembre de 2006). *Consejo Educación*. Obtenido de Consejo Educación:  
<http://www.consejoeducacion.cl/articulos/InformeFinal.pdf>
- Contreras, S. (2009). Creencias curriculares y creencias de actuación curricular de los profesores de ciencias chilenos. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol.8 N°2*, 505-526.
- Contreras-Sanzana, G., & Villalobos-Clavería, A. (septiembre-diciembre de 2010). *La formación de profesores en Chile: una mirada a la profesionalización docente*. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n3/v13n3a06.pdf>:  
<http://www.scielo.org.co/pdf/eded/v13n3/v13n3a06.pdf>
- Cox, C. (2007). Educación en el Bicentenario: dos agendas y la calidad política. *Pensamiento Educativo*, 1-25.
- Cox, C. (2009) Formación continua de profesores: la hermana pobre de las políticas educaciones. Publicado en: C. Sotomayor, H.Walker, editores (2009), Formación continua de profesores. ¿Cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?. Santiago. Editorial Universitaria.
- Day, C. (2010). El futuro de la investigación en contextos de cambio educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa. Vol. 15, núm.47*, 1131-1138.
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe sobre la educación para el s.XXI*. Obtenido de UNESCO: [http://www.unesco.org/delors/delors\\_s.pdf](http://www.unesco.org/delors/delors_s.pdf)
- Delors, J. (Marzo de 2013). *International Review of education*. Obtenido de Link.Springer.com: <http://link.springer.com/article/10.1007/s11159-013-9350-8>
- Díaz-Barriga, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares. *RIES. Revista Iberoamericana de Educación Superior n°1. Vol. 1*, 37-57.

- Díaz-Barriga, F. (2012). Reformas curriculares y cambio sistémico: una articulación ausente pero necesaria para la innovación. *RIES. Revista Iberoamericana de Educación Superior*. Núm, 7. Vol. III, 23-40.
- Docencia, E. R. (2011). Falta una entidad de apoyo y desarrollo referida a las pedagogías que esté en alguna institución estatal o semi-estatal. *Revista Docencia*, 68-72.
- Educar Chile. (25 de Octubre de 2005). Obtenido de Educar Chile: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=97925>
- Emol. [www.emol.com/documentos/archivos/2012/02/24/20120224234259.pdf](http://www.emol.com/documentos/archivos/2012/02/24/20120224234259.pdf). (24 de febrero de 2012). Obtenido de [www.emol.com](http://www.emol.com): <http://www.emol.com/documentos/archivos/2012/02/24/20120224234259.pdf>
- Equipo de Desarrollo Organizacional (EDO) UAB. (2009). *Memoria Proyecto Apoyo y Fortalecimiento Educativo en Gestión Directiva y Competencias Profesionales Docentes Convocatoria (2007) del Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación científica entre España e Iberoamérica (PCI-Iberoamérica)*. Barcelona.
- Escudero Muñoz, J. M. (2006). La formación del profesorado y la garantía del derecho a una buena educación para todos. En J. M. Escudero Muñoz, & A. L. Gómez, *La formación del profesorado y la mejora de la educación*. (págs. 21-51). Barcelona: Octaedro.
- Esteve, O., & Alsina, Á. (2010). *Creando mi profesión. Una propuesta para el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (1998). *Enfoques de la Enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández, M. (2010). Aproximación biográfico-narrativa a la investigación sobre formación docente. *Profesorado. Revista de currículum y formación docente*, 17-32.
- Fernández, M., Tuset, A., Pérez, R., & Leyva, A. (2009). Concepciones de los maestros sobre la enseñanza y el aprendizaje y sus prácticas educativas en clases de ciencias naturales. *Enseñanza de las Ciencias n°27 (2)*, 287-298.
- Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación: los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Barcelona: Paidós.
- Flores-Kastanis, E., & De la Torre, M. (2010). La problemática de la investigación sobre cambio educativo. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1017-1023.
- Freire, P. (1979). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Búsqueda.
- Freire, P. (2004). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI, s.a. de c.v.

- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2002). *Los nuevos significados del cambio en la educación*. Barcelona: Octaedro.
- Fullan, M. (2010). Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro. *Revista Mexicana de investigación Educativa*. Vol.15, núm.47, 1100-1106.
- Fullan, M. (2010). *Las claves de Michael Fullan*. Santiago: Educarchile  
<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=142944>.  
 Obtenido de  
<http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=142944>
- Gairín, J. (2003). Compromiso con la educación. En J. Gairín, M. Casas, & (Coords.), *La calidad en educación. Algunas reflexiones en relación con la Ley de Calidad* (págs. 13-21). Barcelona: CSSPRAXIS, S.A.
- Gairín, J., & Armengol, C. (2010). El proyecto y su desarrollo. En J. Gairín, & D. Castro, *Desarrollo educativo al servicio del desarrollo social. Proyecto de apoyo y fortalecimiento educacional en gestión directiva y competencias profesionales docentes* (págs. 31-54). Santiago.
- Gairín, J., & Navío, A. (2007). Guía de estudio del curso Bases y Fundamentos del currículum realizado por los profesores. Barcelona: Postgrado-master en Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Galaz, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos XXXVII, nº2*, 89-107.
- García-Huidobro, J. (2010). *Para hacer pública la educación pública*. Obtenido de [www.cide.cl](http://www.cide.cl):  
[http://www.cide.cl/mailling/textos\\_completos/Para\\_hacer\\_publica\\_JEDO.pdf](http://www.cide.cl/mailling/textos_completos/Para_hacer_publica_JEDO.pdf)
- Garriz, A. (2009). Sobre modelos. Un modelo de crecimiento profesional de los profesores de ciencia. *Educación Química*, 2-5.
- Gijón, J. (2010). Aprendiendo de la experiencia: relatos de vida de centros y profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-36.
- Gobernación Provincia de Capitán Prat. Ministerio de Interior y Seguridad Pública. (12 de noviembre de 2012). *Gobernación Provincia de Capitán Prat. Ministerio de Interior y Seguridad Pública*. Obtenido de Gobernación Provincia de Capitán Prat. Ministerio de Interior y Seguridad Pública:  
<http://www.gobernacioncapitanprat.gov.cl/geografia.html>
- Gómez, A. M. (2012). *Influencia de los prejuicios, estereotipos y expectativas negativas de los educadores en el rendimiento escolar de los alumnos de Educación Infantil*. Soria: Universidad de la Rioja.

- Gómez, V., & Santa Cruz, J. y. (2007 ). En busca del cambio conceptual del profesor en el contexto de la formación permanente. *REICE Vol.5, No. 5e*.
- Grundy, S. (1991). *Producto o Praxis del currículum*. Madrid: MORATA.
- Guarro, A. (2005). *Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Pirámide.
- Hargreaves, A. (1998). *Profesorado, cultura y postmodernidad. (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. Madrid: Ediciones Morata.
- Hargreaves, A., & Fink, D. (2006). Estrategias de cambio y mejora en educación caracterizadas por su relevancia, difusión y continuidad en el tiempo. *Revista de Educación, 339*, 43-58.
- Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Moore, S. (2001). *Aprender a cambiar. La enseñanza más allá de las materias y los niveles*. España: Octaedro.
- Hernández, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (1998). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Hernández, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México, D.F.: Mc Graw-Hill.
- Imbernón, F. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado. Reflexión y experiencias de investigación educativa*. Barcelona: GRAÓ.
- Imbernón, F. (2007). *10 ideas clave. La formación permanente del profesorado. Nuevas ideas para formar en la innovación y el cambio*. Barcelona: GRAÓ.
- Imbernón, F. (2007). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. Barcelona: GRAÓ.
- Iriarte, F., Núñez, R., Gallego, J., & Suárez, J. (2008). Concepciones de los maestros sobre la creatividad y su enseñanza. *Psicología desde el caribe. Universidad del Norte. N° 22*, 84-109.
- Leimaitre, M. J. (2009). Desafíos del desarrollo profesional docente: Una mirada desde la acreditación. *Revista Estudios Sociales. .*
- Lobo, S. y. Morales, O. (2008). Concepciones sobre la enseñanza de la lectura en una lengua extranjera en estudiantes de formación docente. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales.*, 53-79.
- López, J. (2010). La práctica de la innovación educativa y nuestro conocimiento sobre ella. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-7.
- López, M., & Echeita, G. y. (2010). Dilemas en los procesos de inclusión: explorando instrumentos para una comprensión de las concepciones educativas del

- profesorado. *Revista Latinoamericana de educación inclusiva*. Vol IV, núm. 2, 155-176.
- Luna, M. y Martín, E. (2007). La importancia de las concepciones en el asesoramiento psicopedag. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 1-12.
- Marcelo, C. (1987). *El pensamiento del profesor*. Barcelona: CEAC.
- Marcelo, C. (1999). *Formación del profesorado para el cambio educativo*. Barcelona: EUB.
- Marcelo, C. (2005). La investigación sobre el conocimiento de los profesores y el proceso de aprender a enseñar. Una revisión personal. . En G. y.-B. Perafán, *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales* (págs. 47-61). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Marcelo, C., & Vaillant, D. (2009). *Desarrollo profesional docente. ¿Cómo se aprende a enseñar?* Málaga: Narcea, S.A.
- Martínez Garrido, C., Hernández Castilla, R., & Murillo Tordecillas, F. J. (2011). Decálogo para una enseñanza eficaz. *REICE Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación–Vol. 9, Nº1*, 6-27.
- Mata, P., & Ballesteros, B. (2012). Diversidad cultural,eficacia escolar y mejora de la escuela: encuentros y desencuentros. *Revista de Educación*, 358, mayo-agosto, 17-37.
- Mauri, T. (1990). *El currículum en el centro educativo*. Barcelona : Horsori.
- MINEDUC. (2004). Desarrollo docente: ¿algo más que perfeccionamiento? *Revista de Educación n°307*, 2-8.
- MINEDUC. (3 de Marzo de 2009). *rmm*. Obtenido de rmm:  
<http://www.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/200312031457060.mbe.pdf>
- MINEDUC. (15 de noviembre de 2012). *Más información, mejor educación. Conozcamos nuestras escuelas*. Obtenido de Ministerio de Educación, Gobierno de Chile: <http://www.mime.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación. (2012). *Comunidad Escolar*. Obtenido de Desempeño Docente: <http://www.comunidadescolar.cl/>
- Ministerio de Educación. (10 de febrero de 2013). *Analiza: Información 2011-2012 por establecimiento*. Obtenido de Indicadores Educativos para la Comunidad: <http://data.mineduc.cl/>
- Ministerio de Educación, Gobierno de Chile. (Mayo de 2010). *Ministerio de Educación, Gobierno de Chile*. Obtenido de <http://www.gobiernodechile.cl/media/2010/05/EDUCACION.pdf>
- Monarca, H. (2012). La influencia de los sistemas nacionales de evaluación en el desarrollo del currículo. *Perfiles Educativos vol. XXXIV, num. 135*, 164-176.

- Monereo, C. (2010). La formación del profesorado: una pauta para el análisis e intervención a través de incidentes críticos. *Revista Iberoamericana de Educación, Núm. 52, enero-abril*, 149-178.
- Monereo, C., & Monte, M. (2011). *Docentes en tránsito. Incidentes críticos en secundaria*. Barcelona: GRAÓ.
- Monereo, C., Castelló, M., & Duran, D. y. (2009). Las bases psicoeducativas del proyecto PISA como guía para el cambio en las concepciones y prácticas del profesorado de secundaria. *Infancia y aprendizaje*, 421-447.
- Montero Mesa, M. (2006). Las instituciones de la formación permanente, los formadores y las políticas de formación en el Estado de las Autonomías. En A. L. Gómez, & J. M. Escudero Muñoz, *La formación del profesorado y la mejora de la educación : políticas y prácticas* (págs. 155-196). Barcelona: Octaedro Editorial.
- Montt, P. (2012). Políticas educativas y liderazgo pedagógico en Chile: una lectura de dos décadas de desarrollo. En J. Wenstein, & G. Muñoz, *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (págs. 397-423). Santiago: CEPPE UC - Centro de Innovación en Educación de Funcación Chile.
- Municipalidad de Coyhaique. (2009). *Coyhaique*. Obtenido de Coyhaique: <http://www.coyhaique.cl/portalmunicipalidad/index.php>
- Muñoz, G., & Marfán, J. (2011). Competencias y formación para un liderazgo escolar efectivo en Chile. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 48 (1), 63-80.
- Muñoz, V. (9 de diciembre de 2011). <http://portal.unesco.org>. Obtenido de <http://portal.unesco.org>: <http://portal.unesco.org/geography/es/files/15017/13230888961Estudio-comparativo-UNESCO-Vernor-Munoz.pdf>
- Murillo, F. J. (2003). El movimiento teórico-práctico de Mejora de la escuela. Algunas lecciones para transformar los centros docentes. *REICE-Revista electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en educación. Vol. 1, Nº2*, 1-22.
- Murillo, F. J. & Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar. Una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *REICE. Revista iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 26-43.
- Murillo, P. (1999). *El aprendizaje del profesorado y los procesos de cambio*. Sevilla: MERGABLUM.
- Navea, A. (3 de octubre de 2011). *Perfeccionamiento docente: la experiencia pérdida de los talleres comunales*. Obtenido de Diario digital El aconcagua: (<http://elaconcagua.cl/2011/perfeccionamiento-docente-la-experiencia-perdida-de-los-talleres-comunales/>)

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). (2010). *2021 Metas Educativas. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: OEI.
- Oyarzún, L. (2012). Desarrollo es acceso a la educación: las movilizaciones estudiantiles en Chile. En M. Mesa, *Cambio de ciclo: crisis, resistencias y respuestas globales. Anuario 2012-2013* (págs. 221-234). Madrid: CEIPAZ.
- Perafán, G. (2005). La investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes: orígenes y desarrollo. En P. G.-B. (Comps.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales* (págs. 15-31). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Perrenoud, P. (2007). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Profesionalización y razón pedagógica*. Barcelona: GRAÓ.
- POLITEIA, (2008). *Estudio mejoramiento de la gestión y la calidad de la educación municipal*. Santiago: Ministerio de Educación Chile.
- Prieto, O. (2005). *Municipalidad de Coyhaique*. Obtenido de Municipalidad de Coyhaique: [www.coyhaique.cl](http://www.coyhaique.cl)
- Prieto, O. (2010). Coyhaique, un espacio educativo: Descentralización y logros. En J. Gairín, & D. Castro, *Desarrollo al servicio del desarrollo social. Proyectos de apoyo y fortalecimiento educacional en gestión directiva y competencias profesionales docentes* (págs. 7-13). Santiago.
- Raczinski, D. (2010). Diagnóstico y desafíos de la educación pública de gestión local. En S. Martinic, & G. Elaqqua, *¿Fin de ciclo? Cambios en las gobernanzas del sistema educativo* (págs. 131-159). Santiago: UNESCO – Oficina de Santiago (Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe) / Pontificia Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación.
- Raczynski, D. (2012). Realidad de la educación municipal en Chile: ¿liderazgo del sostenedor municipal? En J. Weinstein, & G. Muñoz, *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (págs. 181-217). Chile: CEPPE UC - Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- Raczynski, D., & Muñoz, G. (2007). Reforma educacional chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micropolítica. *Serie de Estudios Socio/Económicos n° 31*.
- Raquimán, P. (2008). El profesorado como agente de cambio en espacios de formación continua. *REXE: Revista de Estudios y Experiencias en Educación. UCSC*, 73-84.
- Ravela, P. (2011). Aportes para pensar las políticas de evaluación docente. En J. Manzi, R. González, & Y. Sun, *La Evaluación Docente en Chile* (págs. 222-237). Santiago: MIDE UC.
- Rodrigo, M. J., Rodríguez, A., & Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas: una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.



- Rodríguez, F., Pozuelos, F., & García, F. (2012). Cuando el cambio llega a la escuela. Estudio de casos sobre los procesos de innovación educativa. *Revista electrónica de Investigación y Docencia (REID)* 8 de julio, 117-141.
- Román, M. (2007). *Análisis de escenarios del campo educativo y mapa de actores: Argentina, Chile, Colombia y Perú*. Santiago: Red PROPONE- Fundación Ford.
- Sacristán, J. G. (1988). *El curriculum : Una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Sacristán, J. G. (2001). *Educación y convivir en la cultura global*. Madrid: Morata.
- Salazar, S. F. (12 de diciembre de 2005). *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. Obtenido de Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación": [http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx\\_magazine/conocimiento.pdf](http://revista.inie.ucr.ac.cr/uploads/tx_magazine/conocimiento.pdf)
- Salinas, G. (2012). *Cuadernos de trabajo N°2: Las concepciones implícitas de los profesores y estudiantes acerca de la enseñanza y el aprendizaje de la comprensión lectora*. Santiago: Centro desarrollo cognitivo. Universidad Diego Portales, Facultad de Educación. .
- Sancho, J. (2010). ¿En qué direcciones se orientará la investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años? *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Vol. 15, núm.47, 1113-1116.
- Sanhueza, J. V., Allende, D. L., Becerra, J. S., Castillo, K. E., Gatica, P. M., & Peralta, M. R. (2011). Estado del arte de la educación municipal en la Comuna de Lautaro, Chile: una mirada a las percepciones, fortalezas, debilidades, desafíos y demandas de sus docentes. *Revista Iberoamericana de Educación / Revista Ibero-americana de Educação*, 1-15.
- Santos Guerra, M. (1987). *Formación del profesor y desarrollo del currículum: reflexiones y propuestas*. Madrid: Ministerio de Educación y ciencia. Centro nacional de recursos para la educación especial.
- Santos Guerra, M. (1990). *Hacer visible lo cotidiano*. Torrejón de Ardoz: Akal.
- Santos Guerra, M. Á. (2008). *La pedagogía contra Frankenstein. Y otros textos frente al desaliento educativo*. barcelona: Graó.
- Santos, M. (2000). *La escuela que aprende*. Madrid: Morata.
- Sepúlveda, S., Pimienta, J., & Villagra, C. (2012). Pensamiento del profesor de matemáticas acerca de la enseñanza y la evaluación. El caso de profesores de la Araucanía, Chile. *Revista Evaluación Educativa*, 1 (2), 79-97.
- Shulman, L. (2001). Conocimiento y Enseñanza. *Estudios Públicos* n°83, 163-196.
- Solís, M. C., Núñez, C., Contreras, I., Rittershausen, S., Montecinos, C., & Walker, H. (2011). Condiciones de la formación práctica de los futuros profesores. *Estudios pedagógicos XXXVII, N°1*, 127-147.

- Sotomayor, C., & Walker, H. (2009). Políticas de formación continua docente en Chile. Panorama y propuestas. En C. Sotomayor, & H. Walker, *Formación continua de profesores ¿cómo desarrollar competencias para el trabajo escolar?* (págs. 35-62). Santiago: Universitaria.
- Stake, R. (2007). *Investigación de estudio de caso*. Madrid: Morata.
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en Educación* n°34, 203-215.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. México, D.F.: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2011). Los desafíos de la educación básica en el siglo XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*. N°55, 31-47.
- Tharp, R. (2002). *Transformar la enseñanza*. Barcelona: Paidós.
- Traver, J., Sales, A., Doménech, F., & Moliner, M. (2005). Caracterización de las perspectivas docentes del profesorado de secundaria a partir del análisis de las variables educativas relacionadas con la acción y el pensamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN-e 1681-5653, Vol. 36, N° 8, 1-18.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina. Reinventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vaillant, D. (2009). Políticas de inserción a la docencia en América Latina: La deuda pendiente. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. Vol. 13, n°1, 27-41.
- Villar, L. M. (2005). Pensamientos de los profesores. En G. P.-B. (Comps.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales* (págs. 33-46). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Wenstein, J., Muñoz, G., & Marfán, J. (2012). Liderar bajo presión: las estrategias gestionadas por los directores de escuela para alcanzar los resultados comprometidos. En J. Wenstein, & G. Muñoz, *¿Qué sabemos sobre los directores de escuela en Chile?* (págs. 219-254). Santiago: CEPPE UC - Centro de Innovación en Educación de Fundación Chile.
- Yulan, S., Correa, M., Zapata, Á., & Carrasco, D. (2011). Resultados: qué dice la Evaluación Docente acerca de la enseñanza en Chile. En J. Manzi, R. González, & S. Yulan, *La Evaluación Docente en Chile* (págs. 91-135). Santiago: MIDE UC.

.....

**Capítulo 13:**  
**Anexos**



Nota:

Se han adaptado los márgenes y los cuadros de los cuestionarios y pautas de su formato original de manera de ser presentados según los márgenes del trabajo y optimizar la cantidad de espacio utilizado.



### 13.1 Cuestionario a profesores de matemática y lenguaje de Coyhaique.

Estimado/a profesor/a:

La presente investigación se realiza en el marco del proyecto **Apoyo y Fortalecimiento Educativo en Gestión Directiva y Competencias Profesionales Docentes** del Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación científica entre España e Iberoamérica (PCI-Iberoamérica) en conjunto con la Universidad de Talca y otras instituciones participantes. Pretende conocer los cambios en las concepciones y expectativas del profesorado a partir de su participación en el programa de formación.

A continuación se le solicita que responda una serie de preguntas que permitan entregarnos su opinión con respecto a situaciones que vive usted en su trabajo docente en la escuela municipal en la cual se desempeña.

Se ruega que responda con la mayor sinceridad y reflexión posible, sus respuestas serán de uso exclusivo para el desarrollo de la investigación y se garantiza confidencialidad de los datos que proporcionen.

**Datos generales:** (Responda con letra clara en el espacio asignado o marque con una X según corresponda)

Años de experiencia docente: ..... Género (M ó F): .....  
Tipología de Escuela: Rural \_\_\_\_ Urbana \_\_\_\_  
Título profesional: .....  
Universidad que le otorgó su título: .....

#### 1. Señale los programas de perfeccionamiento que ha recibido en los últimos 2 años:

Nombre del Programa	Institución responsable del programa	Horas totales del programa

#### 2. ¿Se desempeña laboralmente en otras escuelas además de la escuela municipal? ¿Cuál?:

Particular Subvencionado \_\_\_\_ Particular Pagado \_\_\_\_

**3. Cursos en los que realiza docencia en la escuela municipal**

❖ Educación Básica 5º básico _____	❖ Educación Media 1º medio _____
6º básico _____	2º medio _____
7º básico _____	3º medio _____
8º básico _____	4º medio _____

**4. Señale las asignaturas que enseña en la escuela municipal**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**5. Señale otros roles que cumple dentro de la Escuela:**

- Jefatura de curso \_\_\_\_\_
- Funciones administrativas \_\_\_\_\_
- Funciones directivas docentes \_\_\_\_\_
- Otras (especifique) \_\_\_\_\_

**6. Comente brevemente su idea o concepto de los siguientes temas:**

❖ Enseñanza-aprendizaje
❖ Rol del profesor
❖ Rol del estudiante:

**7. Comente:**

❖ ¿Qué es para Ud. el currículum?:
❖ ¿Qué aporta el currículum al proceso de enseñanza?:

**8. ¿Cuáles son las fortalezas y las dificultades o debilidades que percibe Ud. en la implementación del currículum en el aula?**

❖ Fortalezas:
❖ Debilidades:



9. **¿Qué cambios ha identificado Ud. en su práctica docente a lo largo de su carrera profesional?**

10. **Para Ud., ¿Qué saberes principales debería poseer un docente para logran mejoras en los resultados de aprendizaje de sus alumnos? Ordene numéricamente según su nivel de importancia.**

- Más y mejores contenidos disciplinares. \_\_\_\_\_
- Cómo desarrollar habilidades superiores. \_\_\_\_\_
- Manejo psicosocial del curso. \_\_\_\_\_
- Didáctica de los contenidos disciplinares. \_\_\_\_\_
- Conocer qué sabe o no sabe cada alumno del curso \_\_\_\_\_

Comentarios al respecto:

11. **¿Qué opina de las reformas y cambios que en materias curriculares se experimentan a nivel nacional?**

- Mapas de Progreso:
  
  
- SIMCE con niveles de logro:
  
  
- Cambios y ajustes al currículum vigente (en proceso)

12. **¿Qué sentido tiene para Ud. realizar un programa de formación?**

**13. Del Programa de formación que va a iniciar:**

¿Cuáles son sus expectativas?

¿Qué logros profesionales espera obtener?

**14. En la intención por mejorar la calidad de los aprendizajes, ¿Qué expectativas tiene en los alumnos y alumnas de su escuela?**

Si desea complementar alguna respuesta o hacer algún otro comentario sobre concepciones y expectativas del profesorado utilice el espacio en esta página.

Muchas gracias por entregar parte de su tiempo a contestar y dar su opinión en torno a estos temas. Las conclusiones de la investigación estarán disponibles para su conocimiento.

**Gracias.**

## 13.2 Cuestionarios a directivos de las escuelas de Coyhaique.

Estimado/a:

La presente investigación se realiza en el marco del proyecto **Apoyo y Fortalecimiento Educativo en Gestión Directiva y Competencias Profesionales Docentes** del Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación científica entre España e Iberoamérica (PCI-Iberoamérica) en conjunto con la Universidad de Talca y otras instituciones participantes. Pretende conocer los cambios en las concepciones y expectativas del profesorado a partir de su participación en el programa de formación.

A continuación se le solicita que responda una serie de preguntas que permitan entregarnos su opinión con respecto a la escuela que dirige.

Se ruega que responda con la mayor sinceridad y reflexión posible, sus respuestas serán de uso exclusivo para el desarrollo de la investigación y se garantiza confidencialidad de los datos que proporcionen.

**Datos generales:** (Responda con letra clara en el espacio asignado o marque con una X según corresponda)

Edad: ..... Género (M ó F): .....

Tipología de Escuela: Rural \_\_\_\_ Urbana \_\_\_\_

Años de experiencias en el cargo: .....

Titulación Inicial: .....

### 1. Comente brevemente su idea o concepto de los siguientes temas:

❖ Enseñanza-aprendizaje:

❖ Rol del profesor:

❖ Rol del estudiante:

**2. Comente:**

- ❖ ¿Qué es para Ud. el currículum?:
  
- ❖ ¿Qué aporta el currículum al proceso de enseñanza?:

**3. Describa el nivel de preparación que tienen los profesores de su establecimiento en cuanto a la implementación del currículum y desarrollo de las clases.**

- ❖ Planificación curricular:
  
- ❖ Desarrollo curricular en el aula:
  
- ❖ Evaluación curricular:

**4. Explique.**

- ❖ ¿Cuál y cómo es la participación de sus profesores en las evaluaciones docentes nacionales?
  
- ❖ ¿Cómo realiza el establecimiento el seguimiento y evaluación del trabajo docente?

**5. En su rol de jefe de UTP ¿qué fortalezas y problemáticas detecta tanto a nivel de aula y de centro y qué medidas cree necesarias adoptar?**

	<b>AULA</b>	<b>CENTRO</b>
<b>FORTALEZAS</b>		
<b>PROBLEMÁTICAS</b>		
<b>Medidas a adoptar:</b>		

**6. Para Ud., ¿Qué saberes principales debería poseer un docente para logran mejoras en los resultados de aprendizaje de sus alumnos? Ordene según su nivel de importancia.**

- Más y mejores contenidos disciplinares. \_\_\_\_\_
- Cómo desarrollar habilidades superiores. \_\_\_\_\_
- Manejo psicosocial del curso. \_\_\_\_\_
- Didáctica de los contenidos disciplinares. \_\_\_\_\_
- Conocer qué sabe o no sabe cada alumno del curso \_\_\_\_\_

Comentarios al respecto:

**7. ¿Qué opina de las reformas y cambios que en materias curriculares se experimentan a nivel nacional?**

- Mapas de Progreso:
  
- SIMCE con niveles de logro:
  
- Cambios y ajustes al currículum vigente (en proceso)

**8. ¿Qué expectativas tiene del programa de formación que recibirán profesores de su establecimiento?**

**9. ¿Cómo cree que va a repercutir en el alumnado la formación que van a recibir los profesores de su escuela? Comente la respuesta.**

10. Señale, ¿cuáles son los retos curriculares a futuro que son fundamentales de desarrollar en la escuela y qué medidas se pretenderían adoptar?

Si desea complementar alguna respuesta o hacer algún otro comentario sobre concepciones y expectativas del profesorado utilice el espacio en esta página.

Muchas gracias por entregar parte de su tiempo a contestar y dar su opinión en torno a estos temas. Las conclusiones de la investigación estarán disponibles para su conocimiento.

**Gracias.**

### 13.3 Cuestionario acerca de las expectativas en la formación, profesores de matemática Coyhaique.

Estimado/a profesor/a:

La presente investigación se realiza en el marco del proyecto **Apoyo y Fortalecimiento Educativo en Gestión Directiva y Competencias Profesionales Docentes** del Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación científica entre España e Iberoamérica (PCI-Iberoamérica) en conjunto con la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDECAP), Universidad de Talca y otras instituciones participantes. Pretende conocer los cambios en las concepciones y expectativas del profesorado en las prácticas de aula a partir de su participación en el programa de formación.

A continuación se le solicita que responda una serie de preguntas que permitan entregarnos su opinión con respecto a situaciones que vive usted en su trabajo docente en la escuela en la cual se desempeña.

Se ruega que responda con la mayor sinceridad y reflexión posible, sus respuestas serán de uso exclusivo para el desarrollo de la investigación y se garantiza confidencialidad de los datos que proporcionen.

**Datos generales:** (Responda con letra clara en el espacio asignado o marque con una X según corresponda)

Género (M ó F): \_\_\_\_\_

Años de experiencia docente: \_\_\_\_\_

Tipología de Escuela: Rural \_\_\_\_\_

Urbana \_\_\_\_\_

#### 1. Del programa de formación que va a iniciar:

- ❖ ¿Cuáles son sus expectativas?
  
- ❖ ¿Qué logros profesionales espera obtener?
  
- ❖ En la intención por mejorar la calidad de los aprendizajes, ¿qué expectativas tiene en sus alumnos y alumnas de su escuela?

**2. Comente, ¿qué significado tiene para Ud. realizar un programa de formación? Y, ¿qué características espera que tengan las formaciones de las cuales participa?**

Si desea complementar alguna respuesta o hacer algún otro comentario relativo a concepciones y expectativas del profesorado en las prácticas de aula utilice el espacio en esta página.

Muchas gracias por entregar parte de su tiempo en contestar y dar su opinión en torno a estos temas. Las conclusiones de la investigación estarán disponibles para su conocimiento.

**Gracias.**



### 13.4 Cuestionario a profesores de matemática de Santiago

Estimado/a profesor/a:

La presente investigación se realiza en el marco del proyecto **Apoyo y Fortalecimiento Educativo en Gestión Directiva y Competencias Profesionales Docentes** del Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación científica entre España e Iberoamérica (PCI-Iberoamérica) en conjunto con la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDECAP), Universidad de Talca y otras instituciones participantes. Pretende conocer los cambios en las concepciones y expectativas del profesorado en las prácticas de aula a partir de su participación en el programa de formación.

A continuación se le solicita que responda una serie de preguntas que permitan entregarnos su opinión con respecto a situaciones que vive usted en su trabajo docente en la escuela en la cual se desempeña.

Se ruega que responda con la mayor sinceridad y reflexión posible, sus respuestas serán de uso exclusivo para el desarrollo de la investigación y se garantiza confidencialidad de los datos que proporcionen.

**Datos generales:** (Responda con letra clara en el espacio asignado o marque con una X según corresponda)

Género (M ó F) \_\_\_\_\_ Años de experiencia docente \_\_\_\_\_  
 Tipología de Escuela: Rural \_\_ Urbana\_\_ Título profesional\_\_\_\_  
 Municipal\_\_ Subvencionada\_\_ Universidad que le otorgó su título\_\_

#### 1. De acuerdo a la función que desempeña en su Escuela:

Cursos en los que realiza docencia	Asignaturas que enseña en la escuela	Otros roles que cumple dentro de la Escuela
5º básico _____	-	-Jefatura de curso _____
6º básico _____		-Funciones administrativas _____
7º básico _____		-Funciones directivas docentes _____
8º básico _____	-	-Otras (especifique) _____
Ens. Media _____	-	

#### 2. Comente brevemente su idea o concepto de los siguientes temas:

Enseñanza-aprendizaje	
Rol del profesor	

<b>Rol del estudiante</b>	
---------------------------	--

**3. Comente su idea o concepto de:**

❖	¿Qué es para Ud. el currículum?:
❖	¿Qué aporta el currículum al proceso de enseñanza?:

**4. ¿Qué opina de las reformas y cambios que en materias curriculares se experimentan a nivel nacional?**

-	Mapas de Progreso:
-	SIMCE con niveles de logro:
-	Cambios y ajustes al currículum vigente (en proceso)

**5. ¿Cuáles son las fortalezas y las dificultades o debilidades que percibe Ud, en la implementación del currículum en el aula?**

❖ Fortalezas	❖ Debilidades
→	→
→	→
→	→

**6. ¿Qué cambios ha identificado Ud. en su práctica docente a lo largo de su carrera profesional?**

--

**7. Del Programa de formación que está realizando:**

- ❖ ¿Cuáles son sus expectativas?
  
- ❖ ¿Qué logros profesionales espera obtener?
  
- ❖ ¿Qué expectativas tiene en los alumnos y alumnas de su escuela?

**8. Comente, ¿qué significado tiene para Ud. realizar un programa de formación? Y, ¿Qué características espera que tengan las formaciones en las cuales participa?**

Si desea complementar alguna respuesta o hacer algún otro comentario sobre concepciones y expectativas del profesorado en las prácticas de aula utilice el espacio en esta página.

Muchas gracias por entregar parte de su tiempo en contestar y dar su opinión en torno a estos temas. Las conclusiones de la investigación estarán disponibles para su conocimiento.

**Gracias.**



### 13.5 Cuestionario a Directivos de escuelas de Coyhaique. Abril 2011

Estimado/a:

La presente investigación se realiza en el marco del proyecto **Apoyo y Fortalecimiento Educativo en Gestión Directiva y Competencias Profesionales Docentes** del Programa de Cooperación Interuniversitaria e Investigación científica entre España e Iberoamérica (PCI-Iberoamérica) en conjunto con la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDECAP), Universidad de Talca y otras instituciones participantes.

A continuación se le solicita que responda una serie de preguntas que permitan entregarnos su opinión con respecto a situaciones que se viven en la escuela en la cual se desempeña.

Se ruega que responda con la mayor sinceridad y reflexión posible, sus respuestas serán de uso exclusivo para el desarrollo de la investigación y se garantiza confidencialidad de los datos que proporcionen.

1. En su escuela, ¿Se promueve **instancias de discusión** para el desarrollo de la implementación de los cambios curriculares? ¿Cuáles? ¿Quién participa?

2. En su escuela ¿Qué factores son esenciales para la **elaboración del Proyecto curricular**? ¿Por qué?

3. Explique respecto a su escuela, ¿Se promueve el trabajo colaborativo creando espacios y el tiempo para su realización? ¿Cuáles? ¿Coordinan los trabajos de los docentes y hacen un seguimiento de estos? ¿En qué se concreta el seguimiento?

4. De los sistemas de evaluaciones aplicados a los alumnos (SIMCE, evaluaciones de pruebas), ¿los directores y técnicos promueven el análisis de estos en conjunto con los docentes? ¿Cuáles son estas instancias? ¿Cómo lo plantea? ¿Hay seguimiento?

Muchas gracias por entregar parte de su tiempo en contestar y dar su opinión en torno a estos temas. Las conclusiones de la investigación estarán disponibles para su conocimiento.

**Gracias.**

### **13. 6 Pauta de preguntas entrevista a profesores de Coyhaique.**

Para profundizar respuestas del cuestionario:

- ¿Piensa usted que conoce y domina las herramientas curriculares de apoyo al docente que se han incorporado a lo largo de los últimos 10 años?
- ¿Le parece bien que la autoridad ministerial defina lo que se debe aprender y enseñar a nivel nacional?
- ¿Qué acciones concretas, se realizan en su escuela en torno a las decisiones curriculares que se deben adoptar? ¿Cómo y quién conduce la toma de decisiones curriculares? ¿hay un trabajo sistemático conducido por la UTP?, ¿cada profesor decide por sí mismo?
- ¿Cree que el nivel de preparación que entregan las formaciones le permiten implementar las nuevas propuestas curriculares?
- ¿Con qué recursos dispone la escuela para el trabajo docente? (Materiales, salas de trabajo, instancias de reflexión entre pares) Explíquelos. ¿qué hace con las horas no lectivas?, en qué las aprovecha o las desaprovecha.
- ¿qué opina de los programas de formación que ha recibido?¿con qué interés participa de ellos?¿qué le pareció la formación que ha recibido recientemente?





### **13.7 Pauta de preguntas de entrevistas a profesores de la Formación a los docentes.**

#### Preguntas a realizar previo al inicio de la Formación de los profesores de Coyhaique:

¿Qué antecedentes tiene del grupo al que va dirigida la formación?

¿Cuáles son los objetivos que se plantea desarrollar estos días?

¿Cree que es importante saber las ideas o concepciones que los profesores de las escuelas tienen sobre lo que es la enseñanza aprendizaje y las actualizaciones curriculares para el desarrollo de los talleres que va a hacer en el transcurso del año?

¿De qué manera cree usted que influyen las expectativas que tienen los profesores con respecto a la formación que usted va a impartir?

#### Preguntas a realizar una vez finalizado el curso de Formación de los profesores de Coyhaique:

¿Qué aspectos positivos o relevantes destaca de los días de formación que hizo?

¿Cuáles son los puntos fuertes y débiles que detectó en el grupo de docente que asistieron a la formación?

¿Se cumplieron los objetivos que se había planteado para el curso?



### **13.8 Pauta de preguntas de entrevista a directivos de las escuelas de Coyhaique.**

¿Cómo caracterizaría a los profesores de su escuela en cuanto a sus fortalezas y debilidades?

¿Cuál es interés que manifiestan frente al cambio en las metodologías de aula?

¿De qué manera planifican los profesores?

¿Quién realiza la supervisión técnica?

¿Cuál sería la formación adecuada para los profesores de su escuela?

¿Qué aspectos caracterizan a su escuela?



### 13.9 Pauta de observación.

Existe y/o se observa de los siguientes aspectos:	Si	No	Evidencias	Observaciones
<b>Escuela</b>				
Apariencia general de la escuela.				
Condiciones de las salas de clases.				
Características de los lugares de reunión de los profesores. (Oficinas, salas de descanso, otras)				
<b>Relación Profesor – Directivos</b> Cómo, características de estas.				
<b>Relación Profesor y sus pares</b> Cómo, características de estas.				
<b>Relación Profesor- Alumnos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El comportamiento de los profesores hacia los alumnos.</li> <li>• El comportamiento de los alumnos hacia los profesores.</li> </ul>				
<b>Relación Profesor – Directivos</b> Cómo, características de estas.				
<b>Relación Profesor y sus pares</b> Cómo, características de estas.				
<b>Relación Profesor- Alumnos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• El comportamiento de los profesores hacia los alumnos.</li> <li>• El comportamiento de los alumnos hacia los profesores.</li> </ul>				
Se observan y utilizan <b>recursos</b> curriculares como Marco curricular, Programas de Estudio, Planes de Estudio y Mapas de Progreso, materiales de ayuda al docente. <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuáles.</li> <li>• Con qué frecuencia.</li> </ul>				
<b>Actitudes</b> de los docentes durante el proceso de formación. (Participación, implicancia, etc.) <ul style="list-style-type: none"> <li>• En las clases de formación.</li> <li>• Disposición del grupo</li> <li>• Participación.</li> </ul>				
<b>Problemática existente a nivel de aula y opciones adoptadas.</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• La distribución del aula.</li> </ul>				

<ul style="list-style-type: none"> <li>• El ambiente.</li> <li>• Los alumnos.</li> </ul>				
<b>Lugares de reunión</b>				
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Qué salas existen.</li> <li>• Cómo están equipadas.</li> </ul>				
<b>En el aula:</b>				
<p>Se identifican en el docente aspectos señalados por él sobre su práctica profesional.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Concuerta con su descripción de aplicación del currículo. Cómo.</li> </ul>				
<p>En la organización del aula el docente utiliza los <b>materiales</b> de ayuda para desarrollar las clases</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Cuáles.</li> <li>• Cómo.</li> </ul>				