

ELEMENTOS INSTITUCIONALES ASOCIADOS A LA EVOLUCIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES

Institutional elements of the development of pedagogical teaching practices

Pablo Melo Moreno⁶ | Universidad del Desarrollo | pmelom@udd.cl

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue describir las relaciones entre los elementos institucionales asociados a la evolución de las prácticas pedagógicas en docentes de la Región Metropolitana. La investigación es cualitativa y con enfoque teórico-metodológico de Teoría Fundamentada, mediante la realización de entrevistas semiestructuradas a docentes con un destacado desempeño en su evaluación docente. Los resultados se presentan a nivel descriptivo y relacional axial, destacando la importancia que los docentes consideran de los lineamientos que las escuelas entregan para propiciar la mejora de sus prácticas pedagógicas, los cuales a su vez, suelen ser impulsados por exigencias ministeriales o contextuales. Sumado a esto, parece relevante la generación de un modelo explicativo sobre las relaciones entre los diversos factores institucionales asociados al mejoramiento de las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de los docentes.

Palabras Claves: Práctica Pedagógica, desarrollo profesional, cambio educacional, cultura institucional, instituciones educativas.

ABSTRACT

The objective of the research was to describe the relationships between the institutional elements associated with the improvement of pedagogical practices in teachers in the Metropolitan Region, in Chile. The research is qualitative and with a theoretical-methodological approach of Grounded Theory, by conducting interviews with teachers with outstanding performance, according to the teaching evaluation model. The results are presented at a descriptive and axial relational level, highlighting the importance that teachers consider of the guidelines that schools provide to promote the improvement of their pedagogical practices; which in turn, are usually driven by ministerial or contextual demands. In addition to this, the researchers find it relevant to generate an explanatory model on the relationships between the various institutional variables associated with the improvement of pedagogical practices from the perspective of teachers.

Key words: pedagogical practice, professional development, educational change, institutional culture, educational institutions.

⁶ Psicólogo. Magíster en Psicología Educacional. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6478-9368>

INTRODUCCIÓN

El cambio institucional en la escuela posee similitudes con factores estudiados en organizaciones empresariales. Uno de ellos, es la importancia de los miembros que lideran el cambio, responsabilidad que, en la escuela, recae en los miembros del equipo directivo, lo cual cobra mayor relevancia en establecimientos con vulnerabilidad (Kaniuka, 2012; Kyriakides, Creemers, Antoniou & Demetriou, 2010; Pérez, Bellei, Raczynski & Muñoz, 2004; Slegers, Thoonen, Oort & Peetsma, 2014; Supovitz, Sirinides & May, 2009; OCDE, 2017).

Y es que el liderazgo transformativo se relaciona directamente con el mejoramiento educativo, en tanto, los líderes se caracterizan por construir una visión colectiva, considerar las individualidades de los y las docentes para estimularlos intelectualmente (Slegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011; Brägger & Posse, 2007, citado por Contreras, 2016). Así como desarrollar capacidades profesionales y gestionar procesos de enseñanza-aprendizaje, además de la participación de la comunidad escolar en un agradable clima organizacional (MINEDUC, 2015, citado por Yáñez & Rivero, 2020; OCDE, 2017; Sagredo & Castelló, 2019). En este sentido, Rodríguez (2017, citado por Yáñez & Rivero, 2020) releva la influencia de los jefes técnicos, principalmente en la planificación y organización curricular con el profesorado.

Sumado a lo anterior, las investigaciones corroboran la existencia de dos elementos fundamentales que contribuyen a la mejora escolar, a saber, la creación de un clima de colaboración profesional -comunidades de aprendizaje- y la participación de los y las docentes en la toma de decisiones institucionales (Hargreaves & Fullan, 2014, citados por Sagredo & Castelló, 2019; Slegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011; Bolívar, 2010, citado por Contreras, 2016; OCDE, 2017; Elboj, Puigdemívol, Soler & Valls, 2002, citados por Soria & Hernández, 2017). De hecho, existen autores que hablan de un liderazgo pedagógico distribuido, a desarrollar en contextos educativos exitosos, donde el objetivo principal es la mejora de los aprendizajes de los estudiantes a partir de una estrategia dialógica (Barber & Mourshed, 2008; Bolívar, 2010; Horn & Marfán, 2010; Leithwood & Jantzi, 2008; Marzano, McNulty & Waters, 2005; Pont, Nusche & Moorman, 2008; Murillo, 2006, citados por Contreras, 2016; Soria & Hernández, 2017; Sagredo & Castelló, 2019).

En esta línea, para generar un cambio educativo en las escuelas, es necesario considerar al profesorado como primera fuente de cambio, pues principalmente son ellos/as quienes lo implementan; promoviéndose de esta manera un real sentido de responsabilidad del cambio y una mejor comprensión del mismo (Fullan, 2001; Slegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011; Kurt, 2009, citado por Contreras, 2016; OCDE, 2017).

De esta manera, se ha evidenciado que las reformas educativas son efectivas en la medida en que su aplicación y construcción considera a los y las docentes (Bridwell-Mitchell, 2015; Fullan & Hargreaves, 2000; Kaniuka, 2012). Cabe destacar, que la tecnificación de la práctica docente imposibilita los procesos de mejora educativa. Pues, utilizar métodos de enseñanza que han sido creados externamente y que no necesariamente conllevan un cambio en las

creencias del profesorado sobre el aprendizaje, no contribuyen a una práctica reflexiva propia del ejercicio docente (Schön, 1993, citado por Tardif & Nunez, 2018; Suárez et al., 2014).

Otro aspecto coincidente con los modelos de cambio planificado es la motivación de los involucrados. En efecto, los estudios sobre mejora educativa muestran que la motivación es un factor fundamental (Sleegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011; Hutchinson, 2005, citado por Contreras, 2016), correlacionándose positivamente con compromiso y desempeño docente, la satisfacción profesional y con una buena gestión del clima escolar (Yassin, Mohamud & Tarabuunka, 2016 y Sotelo y Figueroa, 2017, citados por Sagredo & Castelló, 2019). Dentro de la motivación, se identifican como elementos relevantes: el nivel de autoeficacia de los docentes, la tolerancia a la incertidumbre o el riesgo y la internalización de las metas institucionales (Le Favre, 2014; Sleegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011).

Finalmente, destaca como un factor incidente en el cambio educativo, la creación y utilización de espacios de reflexión y experimentación pedagógica. Pues, cuando a los y las profesores/as se les deja utilizar nuevas estrategias y analizar conjuntamente el resultado de estas, existen mayores posibilidades de generar una mejora educativa y de fortalecer un liderazgo propiamente docente a partir de un ejercicio profesional más autónomo y reflexivo (Sleegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011; Contreras, 2016; Tardif & Nunez, 2018).

En efecto, en la literatura nacional es posible identificar factores contextuales que permiten la mejora educativa, las cuales se refieren principalmente al liderazgo directivo, clima organizacional de trabajo y generación de comunidades de aprendizaje (Bellei, et al., 2015; Aguado & Ballesteros, 2012 y Arancibia, 1992, citados por Figueroa-Céspedes, Soto & Yáñez-Urbina, 2019). Con ello, a nivel de sistema educativo, existen políticas públicas como el "Estatuto Docente" del año 1991 (que incluye evaluación de desempeños e incentivos económicos según excelencia pedagógica) o el "Sistema de Desarrollo Profesional Docente" del año 2016 que promueve la formación continua de excelencia y el apoyo al profesorado durante toda su carrera docente (Beca & Boerr, 2020). Por su parte, la Ley SEP ha considerado la evaluación del trabajo docente a través del monitoreo y acompañamiento al aula como un requerimiento esencial para el cambio, mejora o innovación de las prácticas docentes; no tan sólo a nivel de praxis, sino que incluso a nivel de relaciones interpersonales con el estudiantado (Marqués, 2010). Adicionalmente, OCDE (2017) releva junto a lo anterior, la importancia de fortalecer el "Marco para la Buena Enseñanza", de manera de promover el rol de la profesión docente en la calidad de la enseñanza y el liderazgo escolar en el país. Sin embargo, es escaso el conocimiento sobre la percepción que los docentes poseen de estos elementos institucionales provenientes de las escuelas y del sistema educativo en general. Por ello surge como interrogante ¿Cómo es la percepción docente sobre los elementos institucionales asociados a la evolución de sus prácticas pedagógicas en Santiago de Chile?

MÉTODO

El objetivo de esta investigación es describir la percepción docente sobre los elementos institucionales asociados al mejoramiento de sus prácticas pedagógicas. Por ello posee un diseño cualitativo, ya que entrega las herramientas para acercarse al fenómeno desde la perspectiva de los sujetos involucrados (López & Fuentes, 2013). Así, se servirá de herramientas otorgadas por el diseño sistemático de Teoría Fundamentada como aproximación teórico-metodológica, pues permite construir un modelo teórico inductivo, lo cual entrega la posibilidad de analizar el fenómeno desde los participantes (Strauss & Corbin, 2002).

Los participantes son seis profesores con un alto desempeño en la prueba nacional chilena conocida como Evaluación Docente. Para generar la selección de la muestra, se realizó muestreo teórico con la intención de alcanzar la saturación (Strauss & Corbin, 2002). Los criterios de inclusión fueron que los participantes tuvieran título profesional, ejercer docencia en enseñanza básica o media y ser clasificado como profesores de excelencia en pruebas estandarizadas, particularmente la Evaluación Docente.

Las edades de los profesionales se distribuyen desde los 28 años hasta los 54, con un promedio de 42 años, siendo dos de ellos hombres y cuatro mujeres. Los profesores seleccionados, corresponden a docentes de las asignaturas de Educación General Básica, Matemáticas, Lenguaje, Química e Historia.

Para la construcción de información se elaboraron entrevistas semiestructuradas. Estas, consisten en la elaboración de un guion temático, basado en los objetivos de investigación y la existencia de flexibilidad para que el entrevistador y el entrevistado puedan profundizar en temáticas que emerjan durante la entrevista (Flores, 2009).

Las entrevistas fueron transcritas y luego sometidas al proceso de codificación abierta y axial, de acuerdo a las orientaciones del diseño sistemático de Teoría Fundamentada (Strauss & Corbin, 2002).

En la codificación abierta, se fragmentaron los datos, se compararon semejanzas y diferencias entre incidentes. A partir de esto se etiquetaron y conceptualizaron fenómenos, luego de lo que eventos similares son agrupados en categorías lo cual es presentado en el apartado de resultados descriptivos.

En un segundo momento, se llevó a cabo la codificación axial, proceso en la que se reorganizan los datos fragmentados del análisis descriptivo. Se establecen relaciones entre subcategorías y categorías en torno a ejes de análisis lo que se expone en los resultados relacionales.

Todos los participantes fueron informados mediante el proceso de consentimiento informado de los alcances de la investigación y de sus derechos. Para mantener la

confidencialidad se codificaron los nombres de los participantes y se eliminaron elementos que permitieran su identificación.

RESULTADOS

Resultados descriptivos institucionales

A continuación, se describen las subcategorías correspondientes a los aspectos de carácter institucional que los profesores perciben como influyentes en la modificación de sus prácticas pedagógicas.

Dentro de los principales factores, destacan los lineamientos institucionales, la elaboración de acciones intencionadas al cambio, el clima laboral percibido, la existencia de una cultura de supervisión constante de las prácticas pedagógicas, un estado de confianza institucional sobre las competencias del profesorado, procesos de inducción inicial y finalmente la incidencia de los insumos materiales otorgados por la institución.

Lineamientos institucionales

Se comprenden los lineamientos como las orientaciones y directrices que entrega la escuela para la elaboración del trabajo y que son transversales a nivel de profesorado. Los y las docentes reconocen que la demanda de trabajo administrativo en ocasiones tiene un efecto positivo al estructurar acciones. Sin embargo, en otras oportunidades dificulta el mejoramiento de sus prácticas al demandar tiempo excesivo.

“Hay muchas cosas burocráticas que hacen que me sobreexceda en el trabajo. Pero también me ayuda mucho tener cómo un check list que me entregan para ir revisando que tengo listo o que me falta. En general yo soy así, si no me lo dieran lo haría yo. En el fondo me alivia la pega” [I, Matemáticas].

Otro aspecto incidente en las modificaciones de sus prácticas pedagógicas, corresponde a la existencia de espacios institucionales que requieren del trabajo en equipo, ya sea a nivel de departamentos, o grupos de trabajo interdisciplinario. Esto permite espacios de reflexión disciplinares y la retroalimentación por medio de la experiencia de otros profesionales.

“Acá el colegio nos exige trabajar en departamentos, por equipos, eso nos facilita poder tener espacios de reflexión y solicitárselo al colegio para nosotros reflexionar acerca de lo que el departamento está haciendo, podemos pedir el acompañamiento al jefe de departamento o discutir estrategias que a un colega le resulta mejor que otra y eso nos aporta a todos” [V, Química].

Finalmente, destaca la construcción de una visión colectiva de la escuela y la internalización de esta visión por parte de los docentes. De esta manera, existen lineamientos que son

transmitidos y aceptados por los docentes. Esto favorece el cambio en la medida que los profesores adaptan sus prácticas pedagógicas de acuerdo a la visión colectiva construida.

“Si el cabro no entendió, te detienes y le explicas. Por la razón, nos dice nuestra coordinadora siempre. Si tu no llegas a todos los contenidos este año, no importa, lo dejamos para el próximo año, pero todos deben entender los contenidos” [IV, Matemáticas].

Lineamientos pedagógicos intencionados al cambio

Es posible encontrar diversas manifestaciones de las acciones intencionadas por la escuela para favorecer el cambio de las prácticas pedagógicas docentes. El primer elemento son las estrategias de persuasión del establecimiento con la intención de incentivar el cambio.

Estas acciones las llevan a cabo los equipos directivos por medio del convencimiento a los docentes. Luego de motivarlos a modificar las prácticas, existen momentos de capacitación o perfeccionamiento, con lo cual se busca disminuir ansiedades e incertidumbres en el equipo docente.

“Nosotros hemos ido por convencimiento. Vamos pescando ciertos tips, por ejemplo, una noticia. Ahora, en básica empezamos con el método global de la lectura [...]. Al principio hubo capacitación con ellas, porque estaban desesperadas. En el confort de lo que siempre han hecho era fácil, pero esto era innovar y generar nuevas tendencias” [VI, Historia].

Sumado a esto, el equipo directivo busca motivar a los docentes para que generen modificaciones de manera autónoma, por lo que estructuran incentivos institucionales para que estos se perfeccionen o se evalúen por medios externos a los institucionales.

“El colegio valora mucho las profesoras que se evalúan, valoran mucho a las profesoras que se perfeccionan, si bien es cierto ellos no te van a pagar un curso, pero sí lo valoran, si por ejemplo siempre te están mandando estos cursos del CPEIP eh... que no hay que pagar nada, se hacen online, siempre te mandan información” [II, Educación General Básica].

Adicionalmente, es posible vislumbrar condiciones a nivel de escuela que gestionan el cambio pedagógico. Sin embargo, los docentes perciben que existen distintos niveles de intencionalidad por parte del colegio para favorecer el mejoramiento de sus competencias, siendo un factor destacable, la percepción de libertad pedagógica, por sobre los otros componentes.

“Mira, como herramientas, pocas. A mí el colegio no me manda a capacitar, el colegio a mí no me brinda espacios para capacitación, el colegio no invierte en material. El colegio no invierte en nada. Pero sí te puedo decir que tengo una gran ventaja, que

ellos confían en mi o confían en el equipo de matemáticas y hacemos lo que nosotros queremos” [IV, Matemáticas]

“Cuando yo voy por primera vez a hacer el curso, llego acá diciendo que es muy bueno y ya no me envían a mi sola, comenzaron a mandar a todos los del departamento de matemáticas. Primero fui yo y luego fue mi compañera, hizo el curso sola para después estar juntas en todos los demás” [I, Matemáticas].

Finalmente, se observa que las instituciones ejercen presión en los docentes para mejorar sus prácticas por medio de la selección de los docentes más capacitados y desvinculación de docentes menos competentes. Así los profesores expresan la necesidad de mejorar sus prácticas pedagógicas al percibir un contexto laboral competitivo, en el cual el método para mantenerse es la mejora de su quehacer pedagógico continuamente.

“De darme cuenta que si yo estoy fallando, cómo puedo ir mejorando. Si eso no resulta, la coordinadora a ti te puede hacer la retroalimentación, que te la hacen: “oye, ¿sabís qué? No va muy bien, sabís que yo creo que tenís que mejorar esto”, y si tú no querís... aquí hay profesoras que no entregan en todo el año planificaciones, en todo el año. Y se le da otro año de... como, como una oportunidad. Y no están ni ahí. ¿Y qué hacer? Adiós. Los echan” [IV, Matemáticas].

Clima laboral

Respecto al clima laboral, el bienestar en sus puestos de trabajo les permite mejorar sus prácticas pedagógicas con mayor facilidad. De esta manera, se destaca como un clima laboral favorable, aquel en que existe buena comunicación entre los colegas y donde los colegios propenden a generar un ambiente de trabajo colaborativo.

“Bueno los profesores, acá, como en todas partes hay buenos y malos profesores. Acá hay más buenos y el colegio nos incentiva el trabajar juntos, entonces nos ponemos a reflexionar y nos retroalimentamos, también hemos hecho visitas al aula, donde los jefes de departamento hacemos visitas a los otros profes y los retroalimentamos” [V, Química].

Cultura de supervisión

Otro aspecto importante a nivel institucional es la existencia de una cultura de supervisión de las prácticas pedagógicas y del quehacer docente, lo que los profesores valoran como un factor que favorece su mejoramiento. Esta supervisión, es hecha por agentes externos e internos, principalmente coordinadores y jefes de departamento.

“No, es parte de mi... acá es obligatorio que te tienen que venir a evaluar. [...] te tiene que venir a evaluar mínimo una vez al año, que es una persona externa experta en matemática que no me conoce. O sea, me conocen porque yo soy antigua, pero en

el sentido que no ve mi trabajo habitual. Es una fotografía de un instante. Y eso tiene incidencia en mi evaluación futura. Y mi coordinadora también me viene a evaluar” [IV, Matemáticas].

“Me costó. Fue un trabajo largo. Tuvo que ver con que me iban a supervisar al principio harto. Entonces, en eso como que cada vez vas mejorando más” [I, Matemáticas].

Confianza hacia el profesorado

Un factor asociado al mejoramiento de las prácticas pedagógicas es el grado de confianza que la institución deposita en el profesorado. De esta manera, se destaca que, a nivel institucional, las escuelas entregan libertades pedagógicas a los docentes, lo que les permite actuar en base a su profesionalismo.

“Tengo una gran ventaja, que ellos confían en mi o confían en el equipo de matemáticas y hacemos lo que nosotros queremos. O sea, yo digo hoy día “¿saben qué? A mí se me ocurrió que vamos a hacer todas las...”, no sé po, “... ¡al patio vamos a ir a medir perímetros, todos al patio, y después vamos a sacar el área, vamos a pedir unas huinchas” [IV, Matemáticas]

A su vez, esta libertad brindada por la escuela genera una sensación de respaldo en los docentes, lo que les permite trabajar con tranquilidad, sumado a la posibilidad de proponer e implementar innovaciones pedagógicas planificadas.

“En un curso que tenemos con un colega, se nos facilitó hasta el primer día de inscripción. Sé que hay algunos colegios en que eso forma parte de la negociación, pero acá probamos y resultó, eso se reflejó en metodologías, en la misma enseñanza pedagógica. Hay instancias que nos han facilitado. Siempre nos están diciendo que, en la medida en que se pueda reflejar y en que pueda aportar, nos dan ese espacio. [...] Entonces hay instancias de facilitación que reflejan la mejora de la práctica docente. Me siento respaldado, sino estaría con el ceño fruncido, con semblante cabizbajo, desmotivado, en un clima laboral inapropiado. Pero acá no se genera eso” [III, Lenguaje].

Inducción inicial

La inducción inicial favorece el mejoramiento de prácticas pedagógicas. Estas se entienden como el proceso intencionado por las escuelas para transmitir conocimientos y prácticas propias de la escuela a los docentes que ingresan por primera vez al trabajo en aquella institución. Algunas de las prácticas que destacan, son las visitas al aula, la entrega de información relevante y el apoyo entregado por el equipo directivo o por pares.

“Cuando llega un profe le decimos que es preferible que pase por tonto que por osado, sobre todo en el periodo inicial, por tanto que pregunte todo: desde el lápiz que va a usar, cómo tiene que llenar eso, que pregunte todo y nosotros lo orientamos y lo monitoreamos desde esa perspectiva [...] Los jefes de departamento hacen visitas al aula. Privilegiamos los nuevos, los que llevan poco tiempo con nosotros” [VI, Historia].

Rol de los insumos materiales

Respecto a los insumos materiales, los docentes perciben que facilitan la instalación de mejoras en sus prácticas pedagógicas. Por ello consideran que mayor acceso a material les permite generar actividades con un mejor resultado en el aula.

“Claro que sí, este colegio tiene un montón de recursos. Por parte de matemática te puedo hablar, que cuando fui al X, estuvimos con otros colegios que son particulares pagados y con mayores recursos económicos, pero nosotros teníamos el doble de material concreto para trabajar que ellos. [...] y eso ha sido de gran utilidad y creo que muchos de nuestros avances también han pasado por ahí porque hemos adquirido mejores actividades para ocupar las herramientas” [I, Matemáticas].

Resultados descriptivos contextuales

En la presente categoría, se expresa la percepción docente acerca de la incidencia que han tenido situaciones y condiciones del contexto nacional en la modificación de sus prácticas pedagógicas, las cuales se incluyen puesto permiten comprender con mayor complejidad el fenómeno al momento de elaborar el modelo explicativo de como los factores institucionales inciden en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas.

Dentro de los principales factores identificados, destacan las disposiciones ministeriales, los movimientos sociales, la información que circula en los medios de comunicación masiva y la demanda de los estudiantes en relación a sus necesidades educativas.

Disposiciones ministeriales

Respecto a estas, los docentes destacan que la existencia de modificaciones a nivel de reformas educativas, tiende a generar la necesidad por parte de ellos de reaccionar con adaptaciones a nivel de implementación en el aula. Sin embargo, la respuesta que entregue el docente dependerá de su interpretación y capacidades. De esta manera se percibe que las reformas son un estímulo que impulsa la modificación de las prácticas, sin determinar alguna en particular.

De este modo se puede observar docentes que logran modificar sus prácticas para generar mejoras a nivel de aula y docentes que no logran modificar su accionar o bien que mencionan realizarlo, pero no lo han concretado de la manera adecuada.

“Yo valoro todos los cambios, siempre creo que los cambios son positivos, la cuestión es que tratemos de entender que estos cambios, cual es el objetivo de este cambio [...] integración en un comienzo, después con la inclusión, yo siento que no por, porque seguimos aplicando las mismas actividades” [II, Educación General Básica].

Sumado a esto, existe la percepción que el sistema educativo actual, tiende a impedir el surgimiento de mejoras educativas, por la escasa creación de espacios de reflexión pedagógica.

“Bueno, por una parte está el sistema, el sistema no te permite mucho mejorar, porque pareciera que quiere estudiantes que no piensan y que no son críticos, entonces no existen estos espacios de reflexión” [V, Química].

Movimientos sociales

Respecto a los movimientos sociales, son vividos como fenómenos que no impactan significativamente en la modificación de prácticas. Sin embargo, se expresa como un factor que puede incidir en la motivación por ser profesor y generar cambios a nivel de sistema educativo.

“A mí me hizo pensar y motivarme a ser profe, para cambiar en algo el sistema actual. Pero ahora no, la verdad es que no incide en lo que hago en el aula” [I, Matemáticas].

Por otra parte, permiten la generación de análisis críticos de situaciones entre los profesores y los estudiantes.

“Los chiquillos se dan cuenta que los profesores tienen opinión y nosotros les damos la oportunidad a ellos que formen la suya. Nosotros podríamos lavarles el cerebro y decirles cosas, pero nosotros preferimos mostrarles distintos puntos y que ellos se formen una visión” [V, Química].

Medios de comunicación masiva

Los medios de comunicación masiva se perciben como un factor de riesgo para el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo a los docentes, generan una influencia cultural que debe ser contrarrestada por medio de la enseñanza. De esta manera, se concibe que los medios modelan un comportamiento en los estudiantes que se contrapone con lo que se espera formar a nivel escolar, específicamente en relación con competencias relacionadas a la lectura, escritura y formación valórica.

Por tal motivo, se evidencia como un fenómeno que motiva a los docentes a ejercer modificaciones en sus prácticas con la finalidad de disminuir el efecto negativo de los medios en los estudiantes.

“Quizás el único factor que veo como un enemigo sería, paradójicamente, los medios de comunicación, que tienen una gran influencia. Nosotros tratamos de ser el ente que rige normas de hábitos, de ortografía y cortesía, pero tenemos el principal enemigo que las rompe todas. Se habla mal, no hay ningún tipo de deferencia ni cordialidad y hay que tomar medidas para contrarrestarlas” [III, Lenguaje].

Demandas educativas de los estudiantes

Los profesores expresan que los estudiantes tienen características que demandan de los docentes un esfuerzo, modificación y mejora de las prácticas pedagógicas. Esto se observa desde las motivaciones que tienen los estudiantes y que de manera inconsciente se expresan en el aula, hasta dificultades en el aprendizaje que deben ser mediadas y consideradas por los profesores.

“Sonó el timbre para el recreo y aún permanecían en la sala, estaban atentos y decían: veámoslo la otra semana, la otra clase [...] creo que los chiquillos tienen deseos de aprender. Aquí me tocan cursos con altos porcentajes de presencia y no de ausencia. Por ejemplo, en un curso de 36 había 33 o 35. No son renuentes, de decir me quedo afuera [...] yo creo que hay una demanda, porque si les cambias la metodología, no les da lo mismo” [III, Lenguaje].

“Cuando veo que una actividad me funcionó, o veo que un estudiante no está aprendiendo, eso me mueve más a mejorar mis prácticas docentes” [IV, Matemáticas].

“Creo que mis prácticas evolucionaron, porque los niños evolucionaron también, han cambiado, están empoderados, tienen otras características” [II, Educación General Básica].

RESULTADOS

El primer elemento relevante que emerge, refiere a los lineamientos pedagógicos intencionados al cambio de las prácticas pedagógicas de los docentes. Como aparece en la figura 1, se considera importante, pues implica los factores asociados a organismos externos que promueven intencionalmente la modificación o determinación de ciertas prácticas pedagógicas en el aula.

De esta manera, se reconoce que las disposiciones ministeriales en conjunto a las acciones realizadas por la escuela motivan la generación de modificaciones a nivel de prácticas pedagógicas en el aula. Se debe destacar que las disposiciones ministeriales a su vez tienen incidencia en lineamientos institucionales, pues son determinadas por el Ministerio algunas exigencias que las escuelas deben cumplir y que se traducen en la implementación de prácticas por parte del docente en el aula.

“Yo creo que estas modificaciones de las prácticas pedagógicas han provenído también de instrumentos que han sido proporcionados, por ejemplo, en los libros del nivel de segundo medio, donde están a favor de nosotros, ¿te fijas? Sin embargo, el de primero medio es prácticamente una amenaza, porque los pocos textos que tienen son muy elevados para un nivel de primero medio, nos cuesta a los mismos profesores incluso. En cambio, el de segundo medio está bien aterrizado, fortalece estrategias de la comprensión lectora en el caso específico de lenguaje, cosa que otros textos carecen. El instrumento de las ciencias puede ser, del Ministerio principalmente, porque no sé de dónde provienen estos instrumentos de evaluación intermedia” [III, Lenguaje].

A nivel escolar los lineamientos institucionales que deben seguir los docentes y el uso de estrategias de inducción, son estímulos directos que causan el cambio docente. Así, también se destaca la existencia de una cultura institucional de supervisión de las prácticas pedagógicas como un elemento determinante del cambio de estas.

Sin embargo, existen elementos que intervienen en este fenómeno, de tal manera que aspectos como la calidad y cantidad de insumos materiales con los cuales cuenta el docente en la escuela y el clima laboral, pueden favorecer u obstaculizar el proceso de mejora. Sumado a esto, se observa que la incidencia de los medios de comunicación genera la necesidad de los docentes en realizar acciones para contrarrestar su influencia en los estudiantes, de modo que media entre las causas mencionadas y la mejora.

“Claro que sí, este colegio tiene un montón de recursos. Por parte de matemática te puedo hablar, que cuando fui al Singapur, estuvimos con otros colegios que son particulares pagados y con mayores recursos económicos, pero nosotros teníamos el doble de material concreto para trabajar que ellos. El colegio tiene un montón de material que me permitió aprovecharlo, en los cursos hay televisores que eso también ha ayudado” [I, Matemáticas].

Finalmente, se destaca que las necesidades de los estudiantes, ya sean explicitadas por los mismos o expresadas implícitamente, requieren respuesta por parte de los docentes, de manera que demandan y estimulan así mayores exigencias a los profesores, sin embargo esto depende del contexto y del grupo de estudiantes de aula. De manera que no es un elemento directo que cause modificaciones en las prácticas docentes.

*“Creo que los chiquillos tienen deseos de aprender. Aquí me tocan cursos con altos porcentajes de presencia y no de ausencia [...]. Son chiquillos que son livianitos, cordiales, que no faltan el respeto. [...] **¿Entonces sería un cuarto factor que tiene que ver con una demanda de necesidades por parte de los estudiantes?** Claro, no que lo tengan consciente, pero sí. Hay un grupo que, si lo tiene consciente, que se prepara. El otro grueso está en un “vengo porque lo paso bien y porque en el colegio están mis amigos”. Yo creo que hay una demanda, porque, aunque a las*

clases les cambies la metodología, igual les daría lo mismo, pero no les da lo mismo” [III, Lenguaje].

Frente a estos requerimientos los docentes responden con estrategias de acción, aceptando estos estímulos y generando un cambio en el sentido requerido o bien rechazándolos y manteniendo las prácticas pedagógicas habituales, de esta manera se comprenden las causas y las condiciones intervinientes como estímulos que no determinan una respuesta en particular de los docentes, sino más bien que los estimulan a tomar la decisión de cambiar o de mantener el statu quo.

“En ningún momento ha sido una exigencia externa, por qué yo he elegido que mejorar. Si me han propuesto cosas, pero yo he elegido, ya esto solamente es lo que voy a mejorar y creo que todo me ha servido hasta el momento. Todo lo que he intentado mejorar ha sido un aporte ahora” [I, Matemáticas].

Por su parte, la interacción de los docentes con el establecimiento se caracteriza por la confianza hacia el profesorado, de manera que entrega mayores libertades al observar que este es capaz de reaccionar de manera autónoma frente a los estímulos de cambio.

Así, se obtiene como resultado de las condiciones causales, intervinientes y de las estrategias de acción/interacción, que los docentes finalizan manteniendo una percepción de apoyo de la institución frente a sus prácticas pedagógicas, sumado a la expresión del potencial que los docentes poseen para generar innovación en el aula y por ende también se generan modificaciones en las prácticas pedagógicas habituales.

“Entonces hay instancias de facilitación que reflejan la mejora de la práctica docente. Me siento respaldado, sino estaría con el ceño fruncido, con semblante cabizbajo, desmotivado, en un clima laboral inapropiado. Pero acá no se genera eso” [III, Lenguaje].

Cabe destacar, que este fenómeno se observa dentro de un contexto de movimientos sociales en los cuales grupos estudiantiles y docentes solicitan mejoras a nivel de condiciones educativas: calidad y equidad. Sin embargo, este contexto no es observado como determinante en las prácticas de los docentes, por lo que no tiene una incidencia directa en sus prácticas docentes.

“Tiene una relación cuando me decidí estudiar, pero no actualmente. Cómo que yo esté pensando todos los días en eso, no. A mí generalmente lo que me mueve es cómo, cosas mucho más concretas, no tan amplias. Cuando veo que una actividad me funciona, o veo que un estudiante no está aprendiendo, eso me mueve más a mejorar mis prácticas docentes que el cuestionamiento social” [I, Matemáticas].

A continuación, se detalla un diagrama que muestra las relaciones entre las categorías

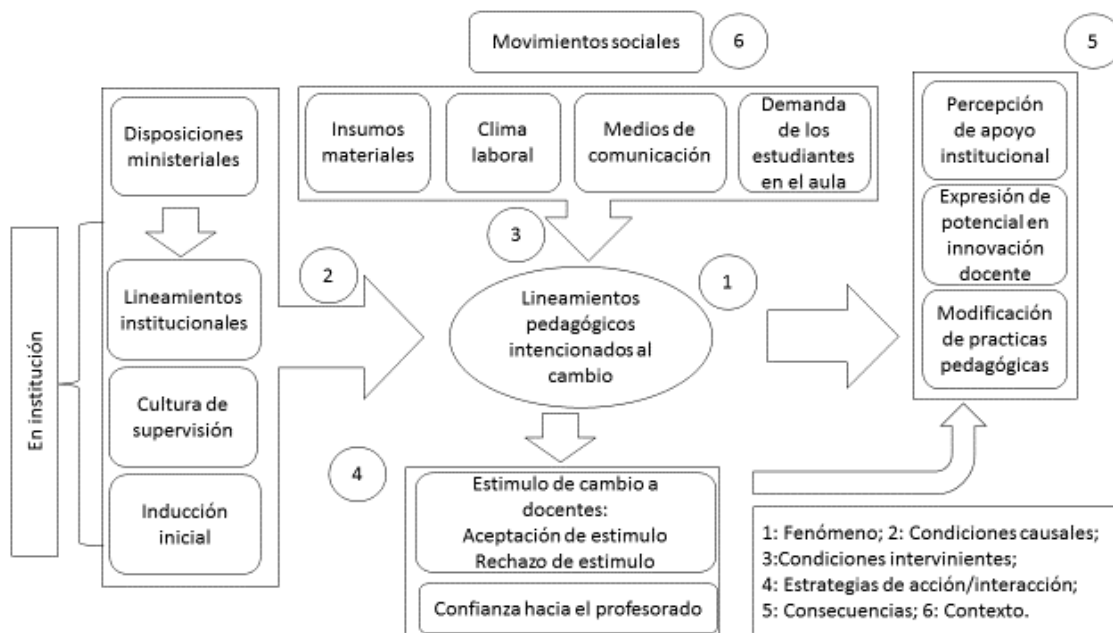


Figura 1. Modelo conceptual de la codificación axial: Lineamientos pedagógicos intencionados a la evolución.

DISCUSIONES Y CONCLUSIONES

Los resultados permitieron elaborar un sistema comprensivo respecto a las variables institucionales y contextuales involucradas en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en estos docentes.

Así, desde modelos organizacionales es posible concluir que los resultados de la investigación convergen con elementos presentados en el marco teórico, específicamente con la existencia de un proceso de cambio que surge a partir de líderes, quienes identifican la existencia de problemas que requieren la modificación de prácticas laborales, promoviendo el cambio (Shirey, 2013).

En los resultados del presente estudio, esto se expresa por medio del reconocimiento de espacios y lineamientos entregados por los equipos directivos de las escuelas, que se traducen en orientaciones y requerimientos especiales hacia los docentes, así como la generación de estrategias específicas, como por ejemplo la creación de una cultura de retroalimentación o la confianza en los docentes por parte de los líderes institucionales. Cuestión que concuerdan con la revisión de literatura realizada desde los autores Marqués (2010), Contreras (2016) y Yáñez & Rivero (2020).

Otra de las dimensiones del cambio organizacional, refiere a la existencia de instancias de capacitación y mantención de nuevas prácticas (Fuentes, 2009; Shirey, 2013). Así, queda en evidencia que la modificación de prácticas pedagógicas se ve impulsada por los equipos directivos quienes se preocupan de capacitar y generar espacios de reflexión entre pares,

de tal forma que en estas instancias los docentes analicen sus prácticas y tomen decisiones respecto a la mantención y/o cambio de ellas.

Desde los modelos de cambio escolar, se pueden destacar diversos elementos, sin embargo, los centrales responden a la creación de una visión colectiva, estimulación intelectual de los docentes, existencia de un clima de colaboración profesional y la incorporación de docentes en la toma de decisiones institucionales. Todas estas deben ser lideradas o intencionadas por el equipo directivo (Fullan, 2001; Kaniuka, 2012; Kyriakides et al., 2010; Slegers et al., 2014; Supovitz et al., 2009; Marqués, 2010; Thoonen et al., 2011; Contreras, 2016; Soria & Hernández, 2017; Sagredo & Castelló, 2019). A nivel empírico, los resultados logrados en el presente estudio son consistentes con estos aspectos y se expresan mediante la intencionalidad del equipo directivo de brindar espacios y condiciones para ello, como a través de la entrega de insumos o a partir de los procesos de inducción a la cultura escolar del establecimiento educativo (cuestión que también ha sido fuertemente investigada como mecanismo de mejora pedagógica por Beca & Boerr, 2020 y relevado en el informe OCDE del año 2017).

Sin embargo, los y las docentes reconocen escasa intencionalidad a nivel institucional por generar tales modificaciones, como tampoco se sienten partícipes de la toma de decisiones a nivel de escuela. En este sentido, la propuesta teórica de cambio educativo sugiere que las escuelas deben considerar al profesorado como el foco de la construcción de las mejoras, por medio de la participación en la elaboración y ejecución de estas (Bridwell-Mitchell, 2015; Fullan & Hargreaves, 2000; Kaniuka, 2012; Slegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011; Contreras, 2016; OCDE, 2017), situación que no arrojan los resultados del presente estudio.

Por otra parte, cabe destacar que los docentes valoran positivamente la existencia de espacios de reflexión y retroalimentación a nivel institucional. Ambos elementos son fundamentales, pues a los docentes les permiten realizar análisis entre pares acerca de sus prácticas pedagógicas y así adquirir nuevas estrategias o recibir consejos de ellos. Esta información que emerge de los resultados converge con estudios que muestran que la existencia de instancias de aprendizaje a nivel institucional es determinante en el cambio pedagógico (Marqués, 2010; Slegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011, Contreras, 2016; OCDE, 2017; Soria & Hernández, 2017; Sagredo & Castelló, 2019).

Finalmente, en relación con los factores de cambio a nivel institucional, los resultados revelan datos no reportados en los antecedentes teóricos, los cuales se refieren a la importancia que los y las docentes otorgan a la existencia de disposiciones pedagógicas implementadas por la escuela. Es decir, existen exigencias o un marco institucional que determina la necesidad de ciertas prácticas pedagógicas, lo cual exige al docente generar acciones específicas, lo que requiere una adaptación de su actuar a las disposiciones que la escuela establece y que a su vez responden a disposiciones ministeriales. En este sentido, OCDE (2017) recomienda dejar la relación de jerarquía y rendición de cuentas que establece MINEDUC con el profesorado y las comunidades escolares, para dar paso a una relación de asociación y apoyo en el aprendizaje.

En síntesis, destaca que los docentes perciben que los factores institucionales son elementos que facilitan u obstruyen las modificaciones de sus prácticas pedagógicas, sin embargo, pareciera que existen otros elementos determinantes de mantener o mejorar sus prácticas pedagógicas. Al respecto, a nivel de antecedentes empíricos, solo algunos estudios destacan la participación activa del docente en la modificación de sus prácticas pedagógicas como por ejemplo a partir de una praxis profesional crítica y reflexiva, dándole sentido a su trabajo más allá de las encrucijadas sociopolíticas que experimentan (Freire, 1970 y Schön, 1993, citados por Tardif & Nunez, 2018). Por lo que apremia indagar sobre todos los elementos determinantes del mejoramiento de las prácticas pedagógicas, así como construir un modelo comprensivo sobre aquel fenómeno que pueda abarcar la complejidad de variables involucradas.

En relación con las limitaciones del estudio, estas se localizan en la escasez de tiempo y recursos necesarios para profundizar en aspectos relevantes y encontrar la saturación teórica, así como en el abordaje de un conjunto de variables o categorías acotadas, requiriéndose la elaboración de investigaciones que consigan la complementación del modelo hasta encontrar el nivel de sofisticación apropiada al grado de complejidad que este presenta e incorporando nuevas categorías.

Sin embargo, se debe destacar que los resultados presentan una riqueza inexistente a nivel nacional, en lo que respecta a la cantidad de categorías y el surgimiento de este modelo desde una mirada inductiva y contextualizada. Lo que a su vez puede contribuir en los contextos educativos para elaborar medidas que intencionen la mejora educativa desde esta perspectiva.

REFERENCIAS

- Beca, C. & Boerr, I. (2020). Políticas de inducción a profesores noveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina. *Revista Electrónica de Educación*, 14, 1-23. <http://dx.doi.org/10.14244/198271994683>
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela J. P. & Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*, Santiago de Chile, LOM.
- Bridwell-Mitchell, E. (2015). Theorizing teacher agency reform: How institutional practices change and persist. *Sociology of Education*, 88(2), 140-159.
- Contreras, T. (2016). Liderazgo pedagógico, liderazgo docente y su papel en la mejora de la escuela: una aproximación teórica. *Propósitos y Representaciones*, 4(2), 231-284. <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2016.v4n2.122>
- Figuroa-Céspedes, I., Soto, J. & Yáñez-Urbina, C. (2019) Concepciones sobre el cambio educativo en docentes de escuelas municipales participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo. *Revista Educación*, 43 (1), <https://doi.org/10.15517/revedu.v43i1.31297>

- Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago de Chile, Ediciones UC.
- Fuentes, J. (2009). *Modelo de cambio conductual orientado a la promoción de estilos de vida saludables en la organización*. Tesis de Pregrado, Universidad de Chile, Santiago (Chile).
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York, Teachers Collage Press.
- Fullan, M. & Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Argentina, Amorrortu.
- Kaniuka, T. (2012). Toward an understanding of how teachers change during school reform: Considerations for educational leadership and school improvement. *Journal of Educational Change*, 13(3), 327-346.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., & Demetriou, D. (2010). A synthesis of studies searching for school factors: Implications for theory and research. *British Educational Research Journal*, 30(5), 807-830.
- Le Favre, D. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perceptions of risk. *Teaching and Teacher Education*, 38, 56-64.
- López, E. & Fuentes, R. (2013). Metodología Cualitativa: un cambio de paradigma en la investigación médica. *Revista de Sanidad Militar*, 67(4), 161-164.
- Marqués, M. (2010). Supervisión Docente como Técnica de Evaluación del Trabajo Pedagógico ¿Un aporte para la mejora continua de los profesores de una escuela rural en la comuna de Los Lagos, Chile?. *Revista Investigaciones en Educación*, 10 (1), 119-139.
- OCDE. (2017). *Educación en Chile: Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación*. Santiago: Fundación SM. Obtenido de http://archivos.agenciaeducacion.cl/Educacion_en_Chile_OCDE_Nov2017.pdf
- Pérez, M., Bellei, C., Raczynski, D. & Muñoz, G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago, Chile: UNICEF.
- Sagredo, E. & Castelló, A. (2019). Gestión directiva y clima organizacional en la educación de personas en Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 19(2), 1-23. Doi. 10.15517/aie.v19i2.36895
- Shirey, M. (2013). Strategic leadership of organizational change. Lewin's theory of planned change as a strategic resource. *Journal of Nursing Administration*, 43(2), 69-72.
- Slegers, P., Thoonen, E., Oort, F. & Peetsma, T. (2014). Changing classroom practices: The role of school-wide capacity for sustainable improvement. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 617-652.

- Soria, M. & Hernández, R. (2017). Aportes a la formación docente desde comunidades de aprendizaje. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 5 (2), 131-145.
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Universidad de Antioquía.
- Suárez, N., Rodríguez, C., Shanahan I., & Jiménez, J. (2014). ¿Qué teorías sobre el aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores que enseñan a leer con diferente metodología? *European journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 4(1), 55-65.
- Supovitz, J., Sirinides, P. & May, H. (2009). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 20(10), 1-26.
- Tardif, M. & Nunez, J. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411. <https://doi.org/10.1590/198053145271>
- Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F., Peetsma, T. & Geijsel, F. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.
- Yáñez, T. & Rivero, R. (2020) ¿Cuán preparados están los jefes técnicos para ejercer un liderazgo efectivo? Estudio de Opinión a partir del Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar. *Calidad en la Educación*, (52), pp. 81-110