

Revista Reflexión e Investigación Educativa

# REINED

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES / UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Volumen 3, Número 2,  
Abril 2021

ISSN en Línea 2452-4638



Han fallecido mas de 1500 enfermeras en 44 países por COVID



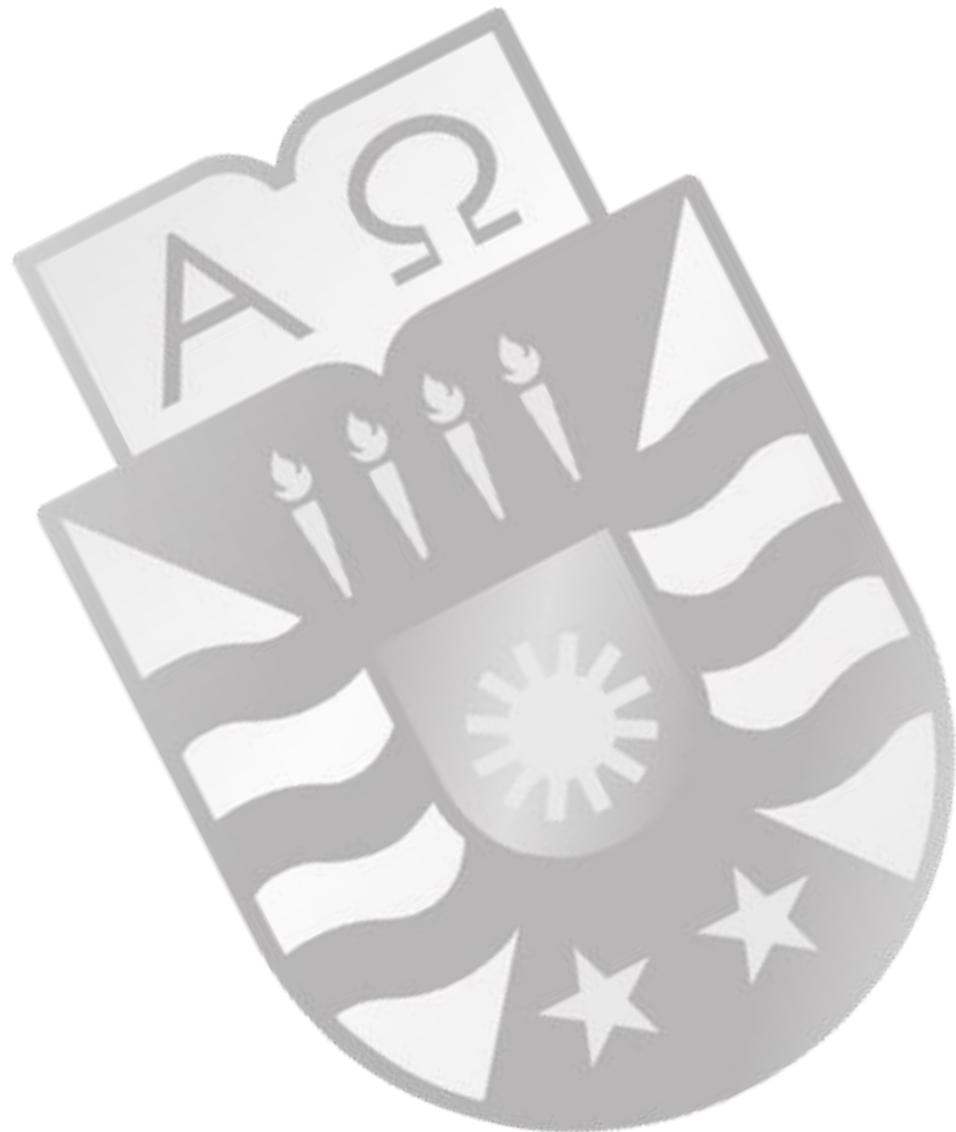
Revista Reflexión e Investigación Educativa

# REINED

FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES / UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO

Volumen 3, Número 2,  
Abril 2021

ISSN en Línea  
2452-4638





**DIRECTOR**

Carlos Ossa Cornejo

**EDITOR GENERAL**

Rodrigo Faúndez Carreño

**EDITOR ASOCIADO/****COORDINADOR COMITÉ EDITOR NACIONAL:**

Maritza Palma Luengo

**EDITOR ASOCIADO/****COORDINADOR COMITÉ EDITOR INTERNACIONAL**

Nelly Lagos San Martín

**EDITORES ASOCIADOS/****TRADUCCIÓN Y FORMATO**

Roxana Balbontín Alvarado

Gabriel Cabezas Rivera

Federico Pastene Labrín

**COMITÉ CIENTÍFICO NACIONAL:**

Dra. Lucía Núñez Aguilera. Proyecto Asociativo Regional Explora RM zona Sur Oriente

Dr. Ricardo Castro Cáceres. Universidad Católica de la Santísima Concepción

Dr. Luis Eduardo Ravanal Moreno. Universidad Bernardo O'Higgins

Dra. Johanna Camacho González. Universidad de Chile

Dr. Claudio Díaz Larenas. Universidad de Concepción

Dra. Mailing Rivera Lam. Universidad de Antofagasta

Dr. Héctor Nail Kroyer. Universidad de Concepción

Dr. Christian Miranda Jaña. Universidad de Chile

**COMITÉ CIENTÍFICO INTERNACIONAL**

Dra. María Inés Berrino. Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires (UNICEN), Argentina

Dra. Carla Leticia Paz Delgado. Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán, Honduras

Dra. Mireya Vivas de Chacón. Universidad de los Andes de Táchira, Venezuela

Dra. Vilma Pruzzo de di Pego. Universidad Nacional de la Pampa, Argentina

Dra. Lucía Granados Alós. Universidad Internacional de Valencia, España

Dr. José Manuel García Fernández. Universidad de Alicante, España

Dra. Carolina González Maciá. Universidad de Alicante, España

Dr. Francisco Herrera Clavero. Universidad de Granada, España

Dra. María José Hernández A. Universidad de Alicante, España

Dr. Ricardo Sanmartín López. Universidad de Alicante, España

Dr. David Aparisi Sierra. Universidad de Alicante, España

Dra. María Vicent Juan. Universidad de Alicante, España

Dr. José Roa Venegas. Universidad de Granada, España

**EDITOR WEB/DISEÑO**

Juan Rivas Maldonado

**GESTOR WEB**

Karina Leiva Parra

**DIRECCIÓN POSTAL:**

Universidad del Bío-Bío, Facultad de Educación y Humanidades

Brasil 1180, Chillán Chile

Casilla 447 - Fono (56-42) 2462450

E-mail: contacto.reined@ubiobio.cl - cossa@ubiobio.cl

[revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED](http://revistas.ubiobio.cl/index.php/REINED)



## **PRESENTACIÓN**

La Revista Electrónica "REINED" es una publicación semestral de carácter científico, desarrollada por académicos y profesionales de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, a disposición de los Docentes, Investigadores, Profesionales y Estudiantes de la comunidad nacional e internacional interesados en el área educativa.

Su objetivo es generar un espacio para la difusión de trabajos de investigación y reflexión académica de los y las estudiantes de postgrado, académico/as y estudiantes de pregrado de las carreras de la Facultad de Educación y Humanidades de la Universidad del Bío-Bío, así como de investigadores de otras instituciones y profesores de establecimientos educacionales.

REINED está abierta a contribuciones originales en inglés y español, abocadas al campo de la educación, y en forma prioritaria el ámbito pedagógico; aunque abierta, de igual modo, a las disciplinas afines, como la psicología, antropología, sociología, economía, ciencias políticas, artes y humanidades, neurociencias, historia, derecho, trabajo social, periodismo, filosofía. Los destinatarios de esta publicación son profesionales de la educación o de disciplinas afines, estudiantes de pregrado y postgrado, académicos, investigadores, profesores y gestores del sistema educacional. La revista comprende tres secciones:

### *Investigaciones*

Trabajos de carácter empírico o bibliográfico que se derivan de una investigación, experiencia de acción pedagógica o de gestión educativa, y da cuenta de parte de ella. Refiere los alcances logrados y sus posibles aplicaciones científicas. Debe plantear los objetivos, el método utilizado y resultados de la parte escogida para compartir en la revista.

### *Reflexiones pedagógicas y/o académicas*

Trabajos de carácter teórico y analítico. Es el tipo de texto que defiende una tesis o contrapone dos tesis o más acerca del objeto de estudio específico que trata. Se debe basar en un discurso reflexivo en el que se pone énfasis en el análisis de estudios vigentes y de las ideas planteadas hasta ese momento, con el objetivo de trascender sus alcances y poner en discusión su relevancia. Es un texto de madurez, en el cual lo fundamental está constituido por la discusión de las ideas.

### *Experiencias pedagógicas y/o académicas*

Trabajos que sistematicen experiencias pedagógicas en que se evidencie su acción innovadora, ya sea a nivel teórico o práctico, priorizando el desempeño realizado en los establecimientos educacionales escolares o universitarios.



## EDITORIAL

La formación docente ha estado dentro de la preocupación de diversas políticas públicas en los últimos años, así como de investigadores y académicos. Se busca fortalecer un proceso de preparación de profesionales frente a escenarios donde no solo se necesitarán conocimientos técnicos y conceptuales, sino, además recursos personales.

El presente número ofrece una miscelánea de temas relacionados con el desarrollo de habilidades en la formación de profesores y profesoras, considerando habilidades personales y profesionales; además, se incorporan contribuciones que analizan a la organización escolar como contexto influenciador del desempeño de los docentes.

En la sección *Investigaciones*, donde se registran contribuciones de investigación empírica o bibliométrica, se presenta un primer trabajo en inglés, puesto que la revista recibe trabajos en español o inglés; se titula "Language teaching strategies of novice teachers and undergraduate students of an english teaching university program: a comparative study" [Estrategias de enseñanza de idioma de profesores noveles y estudiantes de un programa universitario de pedagogía en inglés: un estudio comparativo], es de autores chilenos, y se analiza cuantitativamente la relación entre la práctica de la profesión y el desarrollo de estrategias de enseñanza en profesores noveles y estudiantes de pregrado.

Una segunda contribución es el trabajo "Actitud y motivación en estudiantes de formación profesional" de autora española, cuyo objetivo es la descripción y explicación de las variables intervinientes en la motivación, a fin de determinar los elementos de disposición presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje para la formación de los futuros profesionales, planteado desde un enfoque cuantitativo.

El tercer texto corresponde al trabajo "Elementos institucionales asociados a la evolución de las prácticas pedagógicas docentes", de autor chileno, orientado a describir, desde una perspectiva cualitativa, las relaciones entre los elementos institucionales asociados a la evolución de las prácticas pedagógicas en docentes de la Región Metropolitana.

Otro trabajo de esta sección se titula "Inclusión educativa de estudiantes extranjeros: percepciones docentes y prácticas pedagógicas", estudio de carácter cualitativo de tipo interpretativo, enfocado en comprender a partir de las percepciones docentes las características que presentan las prácticas pedagógicas vinculadas a la inclusión de estudiantes extranjeros en una escuela de una comuna del centro sur de Chile.

El quinto trabajo es "Cultura y desempeño organizacional: contrastes entre liceos de alto y bajo puntaje SIMCE en Ñuble", cuyo objetivo es analizar la cultura y desempeño organizacional de los establecimientos municipales de la nueva región de Ñuble, enfocándolo desde un diseño cuantitativo y descriptivo.

El último texto de esta sección es “Educación ambiental, patrimonial e intercultural. Una mirada triádica, a través de una agenda de investigación”, cuyo objetivo se centra en conocer la trayectoria investigativa que han manifestado temáticas como: educación ambiental, patrimonial e intercultural, por medio de la revisión de artículos en fuentes científicas, provenientes de la *Web of Science* (WoS), a partir de un estudio bibliométrico.

Nuestra segunda sección, *Reflexiones pedagógicas y académicas*, recoge trabajos teóricos en función de la reflexión o análisis teórico, incorporando una primera contribución titulada “El Desarrollo Profesional Continuo en profesores y profesoras en Chile: ¿Entramado en la Política de Accountability?; el objetivo del artículo, es realizar un análisis del desarrollo profesional docente continuo y su entramado en la política de Accountability o rendición de cuentas.

El segundo texto de esta sección se titula “Valor formativo de la historia en la escuela: su estudio a través del código disciplinar”, que presenta como objetivo principal, reflexionar sobre una forma de estudiar la contribución de la disciplina histórica en los estudiantes de enseñanza media a través del estudio de su valor formativo enmarcado en el análisis del código disciplinar de manera de analizar el curriculum educacional.

En la sección Experiencias pedagógicas y académicas, se incorporan actividades o acciones realizadas en establecimientos escolares o universitarios. En esta ocasión se presenta el trabajo titulado “Intercambio cultural virtual entre estudiantes de la Universidad del Bío-Bío y Grand Valley State University”, cuyo objetivo fue generar intercambio cultural para favorecer la motivación hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera, a través de un análisis temático de los datos recogidos con los estudiantes participantes de la experiencia.

Esperamos que esas contribuciones aporten al conocimiento educativo y sean pertinentes e interesantes para todos los y las profesionales que se desempeñan en el área educacional, de manera de valorar y fomentar el conocimiento contextualizado e innovador, que guíe a las comunidades educativas al cambio y mejoramiento educativo.

Atentamente  
Consejo Editorial  
Revista Electrónica  
**REINED**

# INDICE

## INVESTIGACIONES

LANGUAGE TEACHING STRATEGIES OF NOVICE TEACHERS AND UNDERGRADUATE STUDENTS OF AN ENGLISH TEACHING UNIVERSITY PROGRAM: A COMPARATIVE STUDY Fernando Verdugo Plaza   Roxana Balbontín Alvarado .....	15
ACTITUD Y MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES DE FORMACIÓN PROFESIONAL Carmen Fernández Prados .....	33
ELEMENTOS INSTITUCIONALES ASOCIADOS A LA EVOLUCIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES Pablo Melo Moreno.....	47
INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS: PERCEPCIONES DOCENTES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS Bárbara Contreras-Bravo.....	65
CULTURA Y DESEMPEÑO ORGANIZACIONAL: CONTRASTES ENTRE LICEOS DE ALTO Y BAJO PUNTAJE SIMCE EN ÑUBLE Cristian Guzmán Suazo .....	83
EDUCACIÓN AMBIENTAL, PATRIMONIAL E INTERCULTURAL. UNA MIRADA TRIÁDICA, A TRAVÉS DE UNA AGENDA DE INVESTIGACIÓN Evelyn Zagal V.....	103

## EXPERIENCIAS PEDAGÓGICAS

EL DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO EN PROFESORES Y PROFESORAS EN CHILE: ¿ENTRAMADO EN LA POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY? <i>Paulo Roberto Guerra Guajardo Rodrigo Plaza Maldonado</i> .....	123
VALOR FORMATIVO DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA: SU ESTUDIO A TRAVÉS DEL CÓDIGO DISCIPLINAR Patricio Guzmán Contreras.....	139
INTERCAMBIO CULTURAL VIRTUAL ENTRE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO Y GRAND VALLEY STATE UNIVERSITY (GVSU) Flores Casanova Luna   Nelly Lagos San Martín   Michael Vrooman.....	153



# INVESTIGACIONES



# LANGUAGE TEACHING STRATEGIES OF NOVICE TEACHERS AND UNDERGRADUATE STUDENTS OF AN ENGLISH TEACHING UNIVERSITY PROGRAM: A COMPARATIVE STUDY

Estrategias de enseñanza de idioma de profesores noveles y estudiantes de un programa universitario de pedagogía en inglés: un estudio comparativo

Fernando Verdugo Plaza<sup>1</sup> | Universidad Autónoma de Chile | [fverdugop@uautonoma.cl](mailto:fverdugop@uautonoma.cl)

Roxana Balbontín Alvarado<sup>2</sup> | Universidad del Bío-Bío | [rbalbontin@ubiobio.cl](mailto:rbalbontin@ubiobio.cl)

## RESUMEN

La competencia del profesor de inglés es una preocupación muy importante en el campo del ILE.<sup>3</sup> Ser un profesor de inglés destacado requiere conocimiento adecuado y experticia para enseñar a los estudiantes en el aula. Este estudio intenta describir la relación entre la práctica de la profesión y el desarrollo de estrategias de enseñanza en profesores noveles y estudiantes de pregrado. Para ello se recopilieron datos utilizando dos instrumentos: la prueba de conocimientos de enseñanza (TKT) y una encuesta que fue diseñada con este propósito. Los resultados dan cuenta que la mayoría de los estudiantes de pregrado y profesores de inglés principiantes tiene un conocimiento adecuado en la enseñanza de la lengua. Sin embargo, los profesores noveles obtuvieron mejor resultado que los estudiantes en el módulo TKT que rindieron los participantes. Al parecer, la práctica real ha entregado a los profesores más herramientas y estrategias para manejar de mejor manera los procesos de enseñanza y aprendizaje que tienen lugar en el aula. Los hallazgos de este estudio pretenden otorgar retroalimentación, enfocada en la mejora, a un Programa de Pedagogía en Inglés de una Universidad Privada Chilena. Además de proveer evidencia a profesores e investigadores interesados en el tema.

**Palabras clave:** Profesores noveles, competencia del profesor, prácticas de enseñanza, ILE.

## ABSTRACT

Teacher competency in language teaching is a very relevant concern for EFL<sup>4</sup> education. In order to be an efficient teacher of English, one must exhibit appropriate knowledge and expertise to teach students in a classroom. This study attempts to describe the relationship between the practice of the profession and the development of language teaching strategies in novice teachers and undergraduate students. To this end, data was collected using two instruments: Teaching Knowledge Test (TKT) and a survey designed for the purpose. The findings indicate that most of the undergraduate students and novice teachers of English have an adequate level of teaching knowledge. However, novice teachers performed better than students in the TKT module taken by participants. It seems that real practice has given teachers more tools and strategies to manage better the teaching and learning processes occurring in the classroom. The findings of the study aim to provide feedback for improvement to an English Language Teaching Program from a private Chilean University, as well as to provide evidence for practitioners and researchers interested in the topic.

**Key words:** novice teachers, teacher competency, teaching practices, EFL.

---

<sup>1</sup> Académico. Magister en Enseñanza del Inglés como Segunda Lengua (Universidad Andrés Bello)

<sup>2</sup> Académica. Doctora en Educación (Nottingham University)

<sup>3</sup> ILE. Inglés como Lengua Extranjera

<sup>4</sup> EFL: English as a Foreign Language

## INTRODUCTION

The role of teachers has always been a very important issue for the educational system of a country. Without competent teachers, students would not be able to accomplish learning objectives in an effective manner. Although, there are different factors that influence students' performance in the classroom, the quality of teachers is a very significant one (Darling-Hammond, 2000). Effective teachers must be skillful enough to combine both, the pedagogical and the knowledge content. Qualified teachers must be able to ensure that the learning process which takes place in the classroom works efficiently (Shulman, 2017).

It is crucial that foreign language teachers are able to achieve and demonstrate two relevant professional competencies: knowledge of the subject matter (in this case the English language) and pedagogical content knowledge.

The following study seeks to compare the relationship between the practice of the profession and the development of the language teaching strategies in novice teachers and undergraduate students. To this end, data will be collected using two instruments, The Teaching Knowledge Test (TKT) and a survey designed for this purpose.

### ***Second Language Teacher Education in Chile***

Many factors have contributed to the development of different second/foreign language teaching education programs in Chile in the last two decades. One of the main reasons for this is the fact that our economy has been opened to the world through various business agreements, which implies having bilingual professionals in the market (Abrahams & Farias, 2010). Another relevant aspect to mention, is the development of a free market model in tertiary education that has also contributed to the raise of EFL teacher education programs offered in the country (Barahona, 2014).

At the same time, the Chilean government has invested in English language teaching through the English Opens Doors Program that has developed some policies to contribute with funds for in-service teachers, graduate studies, and one semester abroad program, among other actions (Abrahams & Farias, 2010).

For a long time, English language teaching programs have been based on applied linguistic models. Nevertheless, ELT programs have lately revised their curricula and have incorporated different types of knowledge, such as pedagogical knowledge, school based experiences, and progressive teaching practicum from early stages. Programs have introduced changes in order to balance the language knowledge, language teaching and learning with the teaching of competences (Barahona, 2014). However, some experts state that all these curricular variations seem not to help teachers of English in Chile to be effective (Tagle, Del Valle, Flores, & Ackley (2012).

The concern then deals with the type of competences teachers, and in this case, teachers of English should manage. According to Shulman (2017), a competent teacher must be able to distribute knowledge inside the classroom and ensure that all the students can understand the content (methodology and strategies) and, at the same time, the competent teacher needs to know the subject matter well (content knowledge).

According to Barahona (2014), there are three models in ELT that can be distinguished. The first one is the craft model, in which the pre-service teacher is supposed to imitate what the teacher mentor does in the classroom. The second model is the applied science one that emphasizes that learning to teach is the application of the theory in the school context. The last model introduced by Wallace (2004), is the reflective model, where the premise is that teachers learn by reflecting on their own practice. However, ELT programs in Chile have adopted a hybrid model where features of the three models previously discussed are present (Barahona, 2014).

Considering the elements discussed above, one of the main objectives of this research study was to uncover if novice and pre-service teachers display the same or different content and pedagogical knowledge in language teaching.

### ***Teacher Cognition in Language Teaching***

Teacher cognition has grown in importance in the last decades, due to the interest in understanding teachers' work and the relationship between what teachers believe and, the decisions they make regarding their teaching practices inside the classroom.

According to Barahona (2014), teachers' beliefs have different origins such as their experiences as learners, programs for teacher education, personal life accounts, and school norms. They are the result of the interaction human beings have with their own contexts and they are supported by a sociocultural view point of learning. Beliefs are considered to be socially created and they appear in specific situations. Beliefs about language teaching and learning come into view, in school and university contexts and are closely related to teacher cognition.

Additionally, teacher's cognition is related to what teachers know, believe and think. In general, teachers have cognitions about different aspects of their work, where their experiences as learners play an important role. (Borg, 2003).

### ***Teacher cognition and prior language learning experience***

Beliefs acquired during the first years of life are very difficult to change or modify, even when there is evidence that shows opposite views (Borg, 2003). Teachers learn a lot based on their own experiences as language learners and these experiences stay firmly in their memories and are very difficult to erase (Johnson, 1992).

According to Johnson (1992), pre-service teachers, make their decisions based on images of material, and classroom organization developed by teachers they had during their experiences as second language learners. Numrich (1996) states that novice teachers promote activities in their own classroom that were positive for them as second language learners or avoid them if the activities they went through as students were not positive.

In general novice teachers' beliefs about how a second or foreign language should be taught come from their prior knowledge, this is mainly because experiences as language learners are very powerful. (Farrell, 1999).

### ***Teacher cognition and classroom practice***

There are several factors that can be mentioned that are part of teacher's cognition in the classroom. Teachers' cognitions have a very powerful impact on teachers' practices in the classroom. (Borg, 2003).

According to Golombek (1998), some of the factors that influence teachers' decisions in the classroom are, for example, those that are related to the role that affective, moral and emotional factors play in constructing classroom practices. Johnson (1992), declares that some decisions made inside the classroom on what to do or not, deal with the fact that the teacher intends to assure the student understanding and motivation.

The reality and sociocultural environment of the school is another element that teachers take into consideration when they make their decisions, these factors also involve parents, the principal's requirements, the school curriculum, school policies, standardized tests. (Borg, 2003).

Barahona (2014), states that beliefs are dynamic, they are shaped and reshaped as pre-service teachers and novice teachers get involved in the action of learning to teach English. Their experiences as language learners, as university students, and in their teaching practices play an important role in the activity of learning how to teach English.

### ***Pedagogical content knowledge***

According to Shulman (2017) there are two terms to define what teachers do in the classroom. The first one is pedagogical content and refers to the way teachers present contents to the learners, in other words, methods of teaching and learning. The second term is pedagogical knowledge that deals with knowledge about the subject matter, in this case English.

Additionally, Shulman (2017) declares that competent teachers should have these two skills, the pedagogical content and knowledge, along with classroom management, to be efficient teachers and to ensure that the learning process that takes place in the classroom is successful. Shulman (2017) also states that the pedagogical content knowledge is crucial for

the development of teachers' careers.

Farrell (2003) indicates that some of the challenges novice teachers have to deal with during their first years are workloads, implementation of convenient teaching strategies to meet students' cognitive needs and discipline. Classroom management in the structure of the teaching practice repertoire, generates difficulties for novice teachers. They need to be competent in their content knowledge and in the strategies they use to teach. Additionally, they need to deal with classroom management but are not always prepared to do so.

Britt (1997) refers to some aspects related to pedagogical content knowledge, he points out that there are four aspects that are of considerable concern: Time management, discipline, parents' involvement and preparation of the class.

The information discussed above suggest that the first years for novice teachers are the most difficult ones, since they need to adapt to difficult and unprecedented conditions. They need to learn how to teach in a real scenario, they need to learn by doing.

## **METHOD**

This research study can be situated within the positivist paradigm, which seeks to capture reality from pure observation, outside the researcher judgement (Creswell, 2008). Within this paradigm, the methodological approach is quantitative. According to Hernandez, Fernandez & Baptista (2010), the quantitative approach uses data collection and analysis to answer research questions and tests hypotheses previously established, relying on numerical measurement and the use of statistics to approach the phenomenon.

### ***Type of study***

This research piece is defined as non-experimental study, since there is no manipulation of the variables. The phenomenon was studied in a natural environment, without influencing the reality. No situation is built in a non-experimental study, on the contrary situations which already exist are observed, not intentionally caused by the researcher (Hernandez, Fernandez & Baptista, 2010).

Additionally, this study is transactional, since the collection of data was done in just a moment in an exclusive period of time and, it is correlational because there is an association of the results obtained from two groups.

### ***Sample and Setting***

The first sample of participants was a group of undergraduate students that belong to an English language teaching program, from a Chilean private university. The second group of participants was a group of novice teachers of English that graduated from the same program and same university.

The students that took part in the study were a group of 31 undergraduates in their 8<sup>th</sup> semester, who were doing their professional practicum. When data was collected, they were taking Methodology in Language Teaching II, which is one of the core subjects of the program. Previously, they had at least five semesters of short periods of observation and some specific interventions as student teachers during the practicum experience that started in their 4<sup>th</sup> semester.

The second group of participants was a group of 27 novice teachers of English who had been working in different schools from private to public ones, within a period from 1 to 6 years.

**Table 1. Number of Participants**

<b>Participants</b>	<b>Female</b>	<b>Male</b>	<b>Total</b>
<i>Undergraduate students</i>	17	14	31
<i>Novice Teachers</i>	17	10	27
<b>Total</b>	<b>34</b>	<b>24</b>	<b>58</b>

### **Research Instruments**

The instruments used to collect the data included a survey and the international examination TKT. The survey has 28 questions in total about methodology in language teaching. Some questions in this instrument intend to uncover if undergraduate students and novice teachers relate what they do in their teaching practices to theory studied at the university, or to the experiences they have had in the classroom. This survey was validated by three experts from a public university from the Biobío County.

The second instrument was the TKT (Teaching Knowledge Test). It is an international examination that includes concepts related to language, language use and the background to and practice of language teaching and learning and it is assessed by means of objective format tests. Candidates have the opportunity to demonstrate their practical teaching competence. The TKT is designed and produced by University of Cambridge ESOL.

The TKT is divided into three modules: Module 1: Language and background to language learning and teaching. Module 2: Lesson planning and use of resources for language teaching. Module 3: Managing the teaching and learning process. In each module, candidates are required to answer 80 questions by selecting a letter for the correct answer. The module used as an instrument in this study was Module 3. This module tests candidates knowledge of what happens in the classroom in terms of the language used by the teacher or learners, the roles the teacher can fulfil and the ways in which the teacher can manage classroom events and interaction.

In terms of the grading, each question carries one mark, so the maximum mark for each module is 80. Candidate performance is reported using four bands. Each module is free-standing, and there is no aggregate score. Candidates receive a certificate for each module they take. The following chart shows the grading system.

Table 2. TKT Grading System

<b>Band<sup>1</sup></b>	<b>A candidate at this level demonstrates</b>
1	Limited knowledge of TKT content areas
2	Basic, but systematic knowledge of TKT content areas
3	Breadth and depth of knowledge of TKT content areas
<b>4</b>	<b>Extensive knowledge of TKT content areas</b>

<sup>1</sup>For a candidate to achieve TKT Band 3, a score of at least 45-50 marks (out of 80) is required.

With the purpose of analyzing data more accurately, the 80 questions in module 3 (Managing the teaching and learning process), were subdivided into twelve dimensions.

Table 3. Dimensions for Analysis

<b>N°</b>	<b>Dimension</b>	<b>Questions</b>
1	Teacher's classroom language	1 to 7
2	Classroom language	8 to 16
3	Instructions with adult learners	17 to 21
4	Use of students first language	22 to 27
5	Conversation advanced learners	28 to 32
6	Grammar mistakes	33 to 40
7	Teacher's roles	41 to 49
8	Ways of grouping	50 to 55
9	Management strategies	56 to 63
10	Classroom situations	64 to 70
11	Correction strategies	71 to 75
<b>12</b>	<b>Feedback</b>	<b>76 to 80</b>

### **Procedure of data Collection and analysis**

For the group of undergraduate students, the instruments were applied in two different opportunities. During the first day, they answered the 80 questions of the TKT international examination in a period of time of 90 minutes, which is the official time stated in the handbook of TKT. The second day, they answered the 28 statements of the survey.

For the group of teachers both instruments were applied in two opportunities. During the first day to a group of 2 participants both the TKT examination and the survey and in a second day, a group of 25 participants answered the TKT and the survey.

Once the data was collected through the two instruments, it was analyzed and represented through tables and graphs, using resources provided by the SPSS software. This was done for an optimal organization of the information and interpretation.

The analysis of the results of the TKT examination was performed using the Chi-square test. This allowed the researcher to establish a possible relationship between the results of the test with the teaching practice, considering the length of time for novice teachers working as teachers.

## RESULTS AND ANALYSIS

The following table presents a crosstab that shows the results of students and teachers in the TKT examination.

Table 4. TKT Results

		Lower than Band 3	Equal or upper than	Total
<i>Students</i>	Frequency	8	23	31
	Percentage of the Group	25,81 %	74,19 %	100%
<i>Teachers</i>	Frequency	2	25	27
	Percentage of the Group	7,41 %	92,59 %	100 %
<i>Total</i>	Total Frequency	10	48	58
<b>Total Percentage</b>		<b>17,2 %</b>	<b>82,8 %</b>	<b>100%</b>

The results show that the majority of participants achieved Band 3, which means they got a score of at least 45-50 marks (out of 80). These results demonstrate that a 74,19% of students and a 92,59% of teachers demonstrate Breadth and depth of knowledge of TKT content areas. This could be considered the minimum level required for someone who teaches English. It is important to highlight that the percentage of teachers who passed the minimum level required is higher than the percentage of students. Although the difference between these two groups is not statistically meaningful (Chi-Square= 3,42; df= 1; p=0,064).

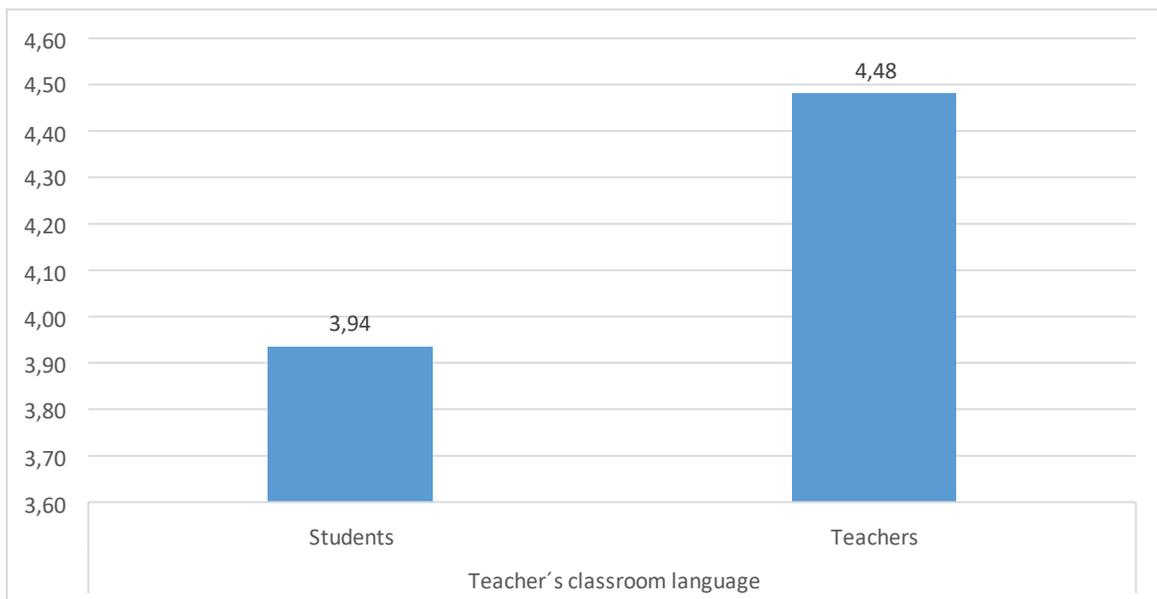


Figure 1. Mean in Dimension "Teacher's Classroom Language" for Students and Teachers.

As it can be noticed novice teachers got a higher mean in this dimension compared with the group of students, but the difference is not statistically meaningful assuming equal

variance between groups ( $t = -1,77$ ;  $df = 56$ ;  $p = 0,082$ ).

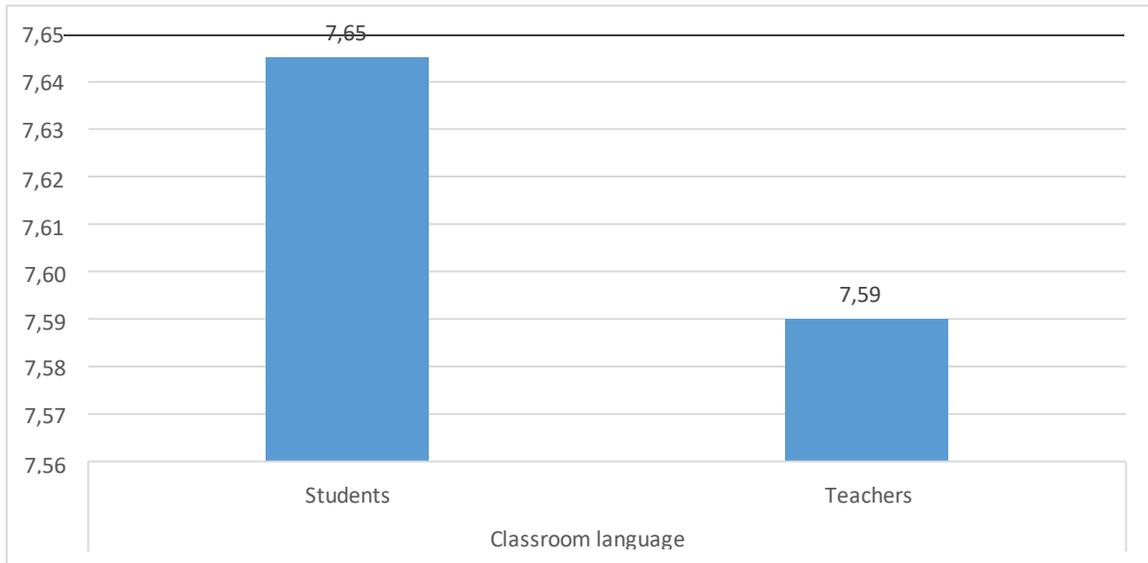


Figure 2. Mean in Dimension "Classroom Language" for Students and Teachers

In this dimension students got a higher mean compared with the group of teachers. The difference is not statistically meaningful assuming equal variance between groups ( $t = 0,182$ ;  $df = 56$ ;  $p = 0,856$ ).

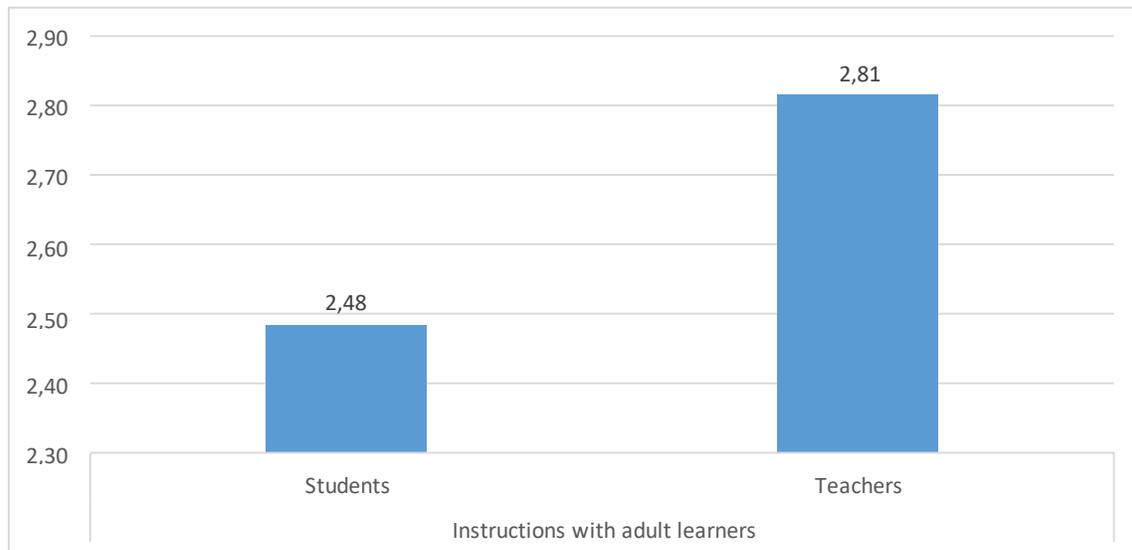


Figure 3. Mean in Dimension "Instructions with Adult Learners" for Students and Teachers.

In this dimension teachers got a higher mean compared with the group of students, but the difference is not statistically meaningful assuming equal variance between groups. ( $t = -0,932$ ;  $df = 56$ ;  $p = 0,355$ ).

LANGUAGE TEACHING STRATEGIES OF NOVICE TEACHERS AND UNDERGRADUATE STUDENTS OF AN ENGLISH TEACHING UNIVERSITY PROGRAM: A COMPARATIVE STUDY

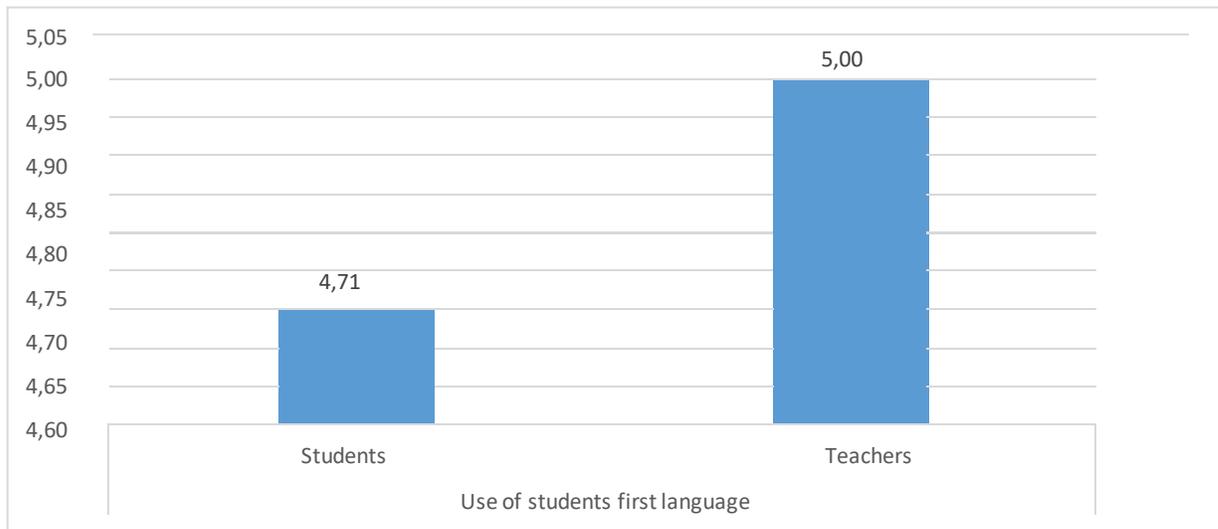


Figure 4. Mean in Dimension "Use of Student's First Language" for Students and Teachers.

In this dimension teachers got a higher mean compared with the group of students, but the difference is not statistically meaningful assuming equal variance between groups. ( $t=-1,08$ ;  $df=56$ ;  $p=0,285$ )

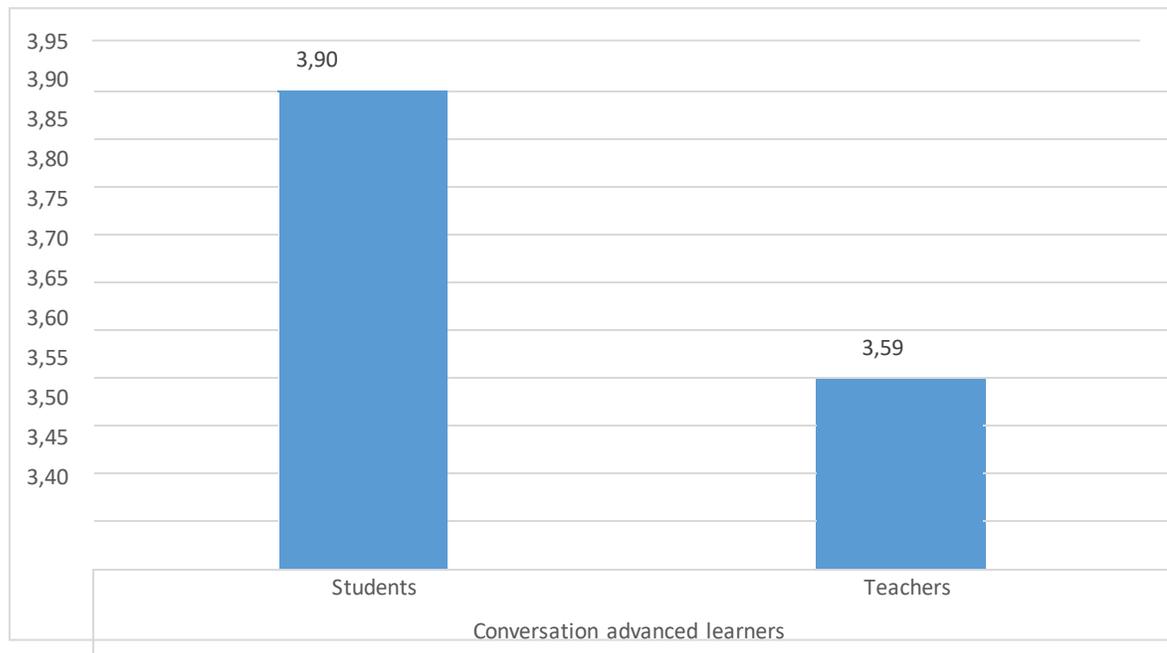


Figure 5. Mean in Dimension "Conversation Advanced Learners" for Students and Teachers.

In this dimension students got a higher mean compared with the group of teachers, but the difference is not statistically meaningful assuming equal variance between groups. ( $t=-1,08$ ;  $df=56$ ;  $p=0,285$ ).

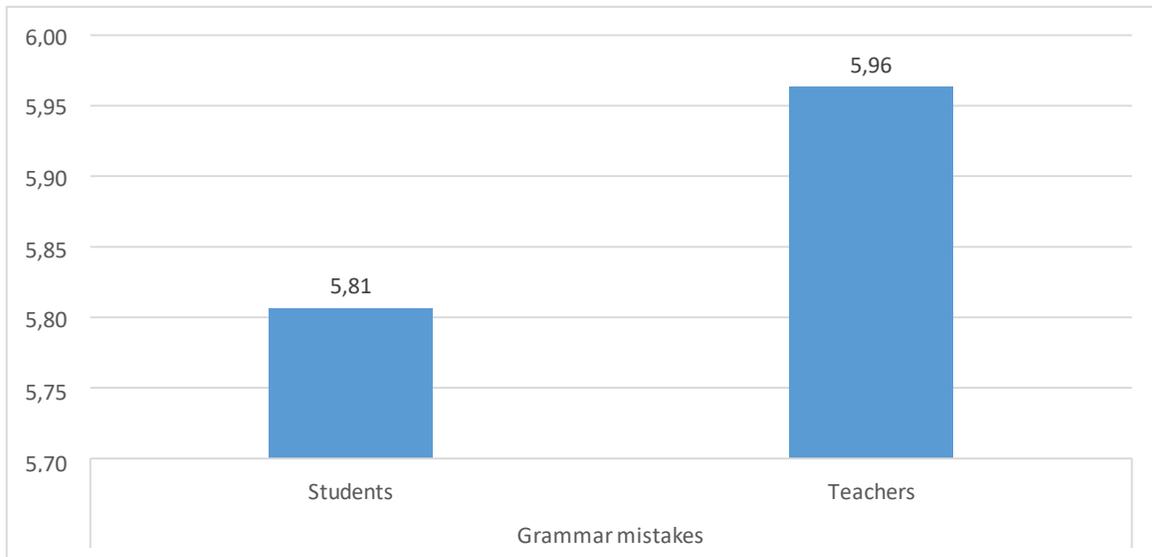


Figure 6. Mean in Dimension "Grammar Mistakes" for Students and Teachers

In this dimension teachers got a higher mean compared with the group of students, but the difference is not statistically meaningful assuming equal variance between groups. ( $t = -0,332$ ;  $df = 56$ ;  $p = 0,741$ ).

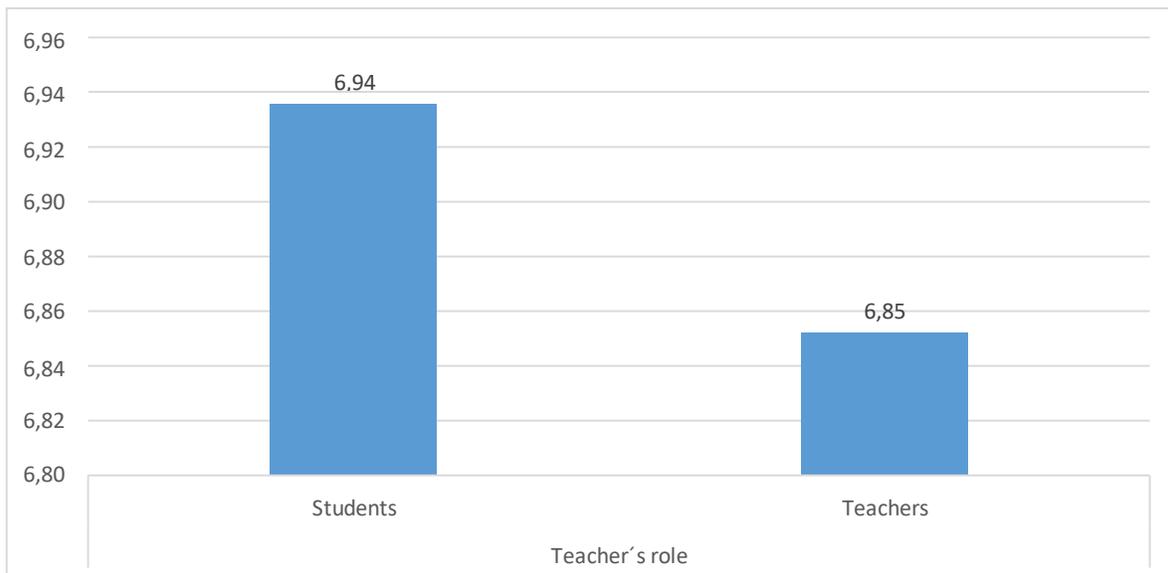


Figure 7. Mean in Dimension "Teacher's Role" for Students and Teachers.

In this dimension students got a higher mean compared with the group of teachers, but the difference is not statistically meaningful assuming equal variance between groups. ( $t = 0,197$ ;  $df = 56$ ;  $p = 0,844$ ).

LANGUAGE TEACHING STRATEGIES OF NOVICE TEACHERS AND UNDERGRADUATE STUDENTS OF AN ENGLISH TEACHING UNIVERSITY PROGRAM: A COMPARATIVE STUDY

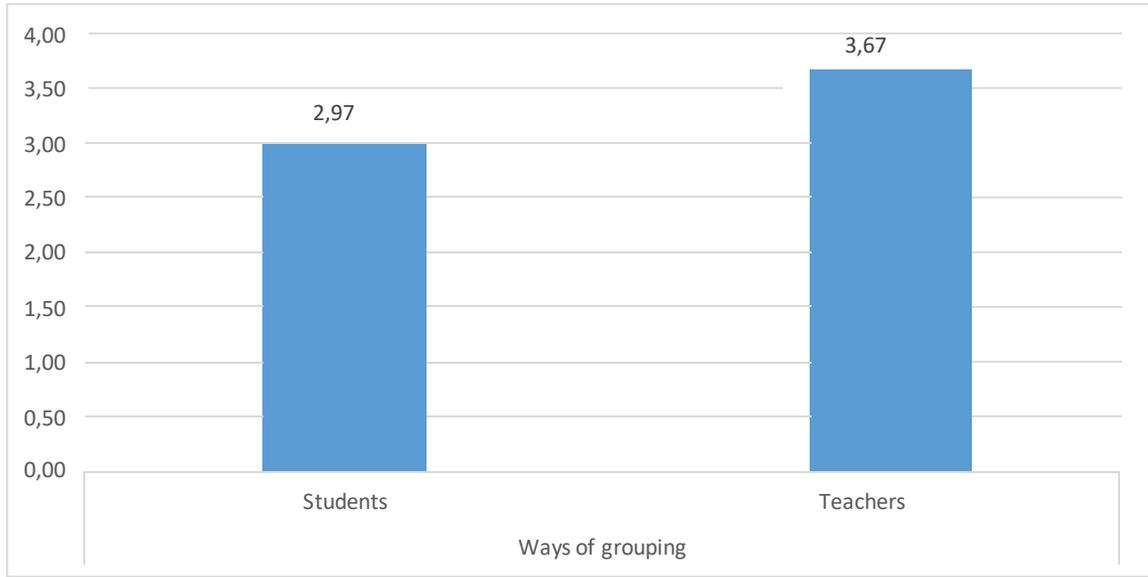


Figure 8. Mean in Dimension "Ways of Grouping" for Students and Teachers

In this dimension teachers got a higher mean compared with the group of students, and the difference is statistically meaningful assuming equal variance between groups. ( $t = -2,545$ ;  $df = 56$ ;  $p = 0,014$ ).

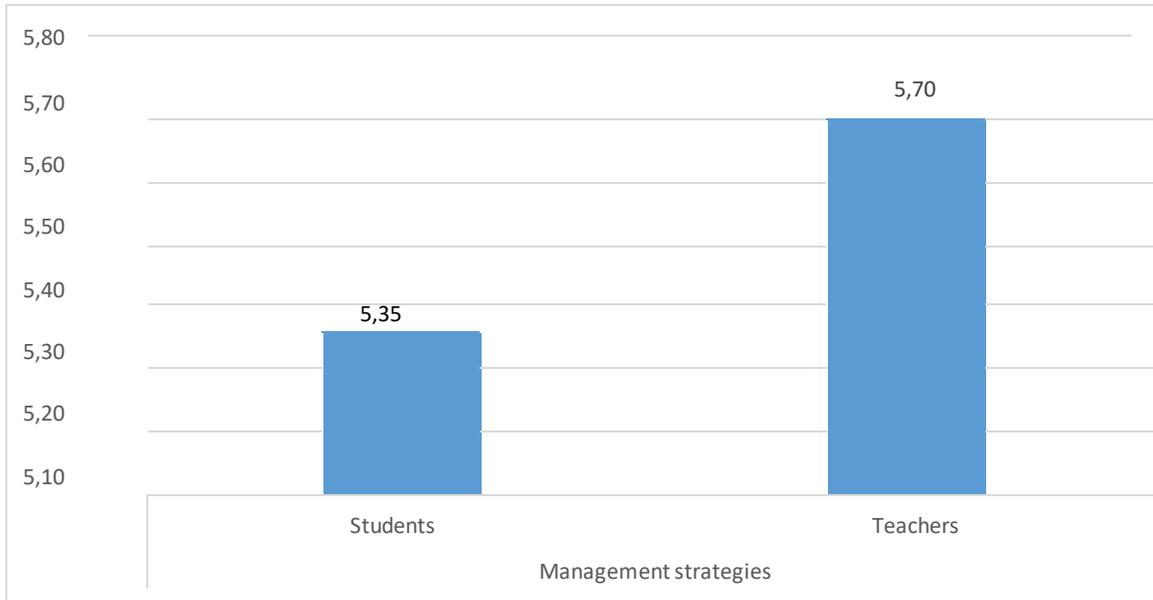


Figure 9. Mean in Dimension "Management Strategies" for Students and Teachers.

In this dimension teachers got a higher mean compared with the group of students, but the difference is not statistically meaningful assuming equal variance between groups. ( $t = -0,659$ ;  $df = 56$ ;  $p = 0,513$ )

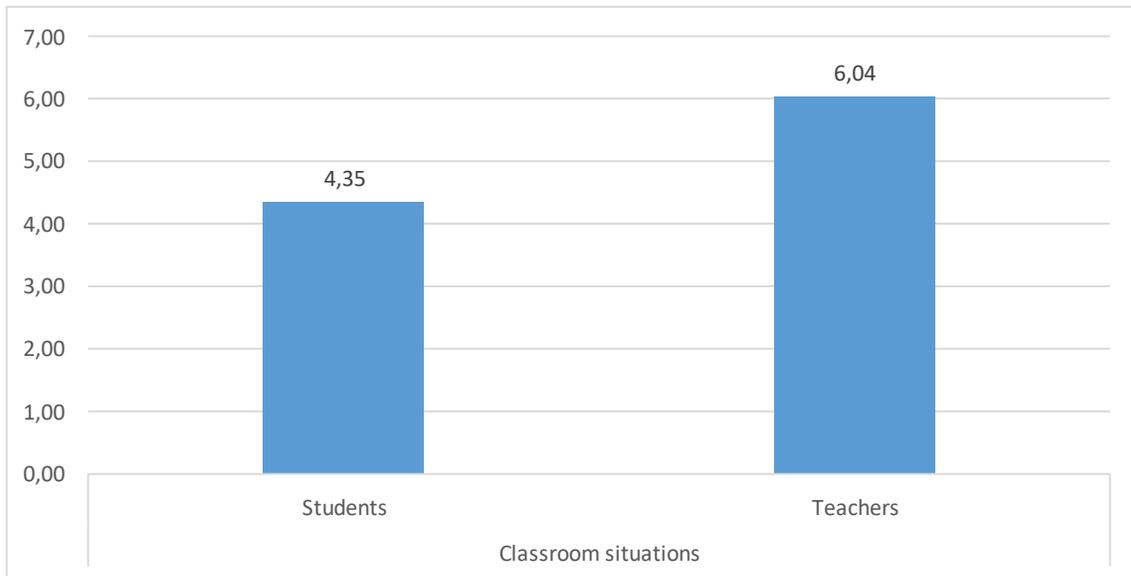


Figure 10. Mean in Dimension "Classroom Situations" for Students and Teachers.

In this dimension teachers got a higher mean compared with the group of students, and the difference is statistically meaningful assuming equal variance between groups. ( $t = -3,139$ ;  $df = 56$ ;  $p = 0,003$ ).

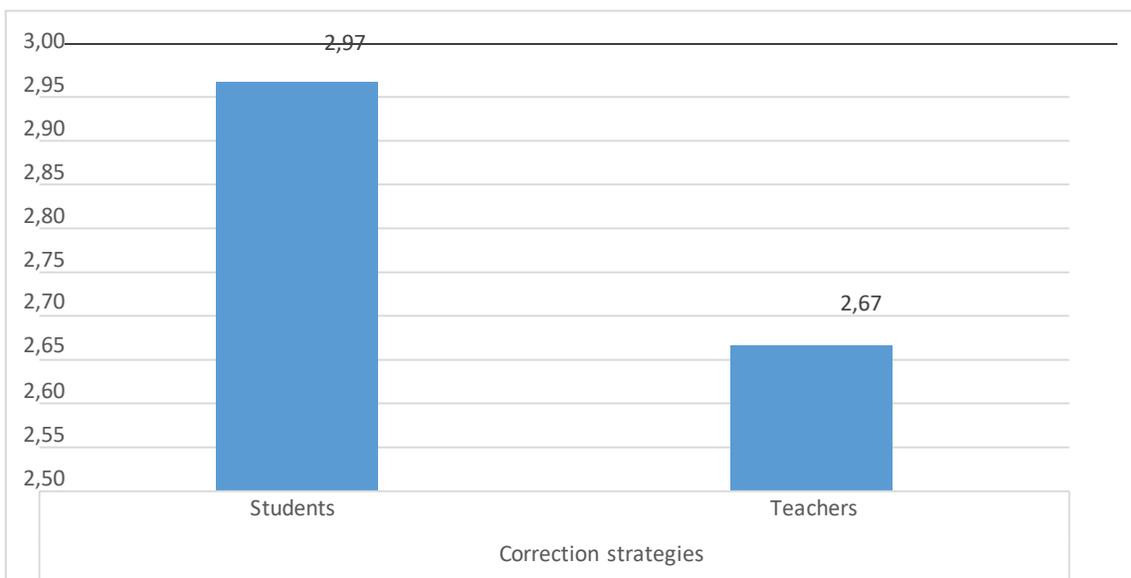


Figure 11. Mean in Dimension "Correction Strategies" for Students and Teachers.

In this dimension students got a higher mean compared with the group of teachers, but the difference is not statistically meaningful assuming equal variance between groups. ( $t = 0,561$ ;  $df = 56$ ;  $p = 0,577$ )

LANGUAGE TEACHING STRATEGIES OF NOVICE TEACHERS AND UNDERGRADUATE STUDENTS OF AN ENGLISH TEACHING UNIVERSITY PROGRAM: A COMPARATIVE STUDY

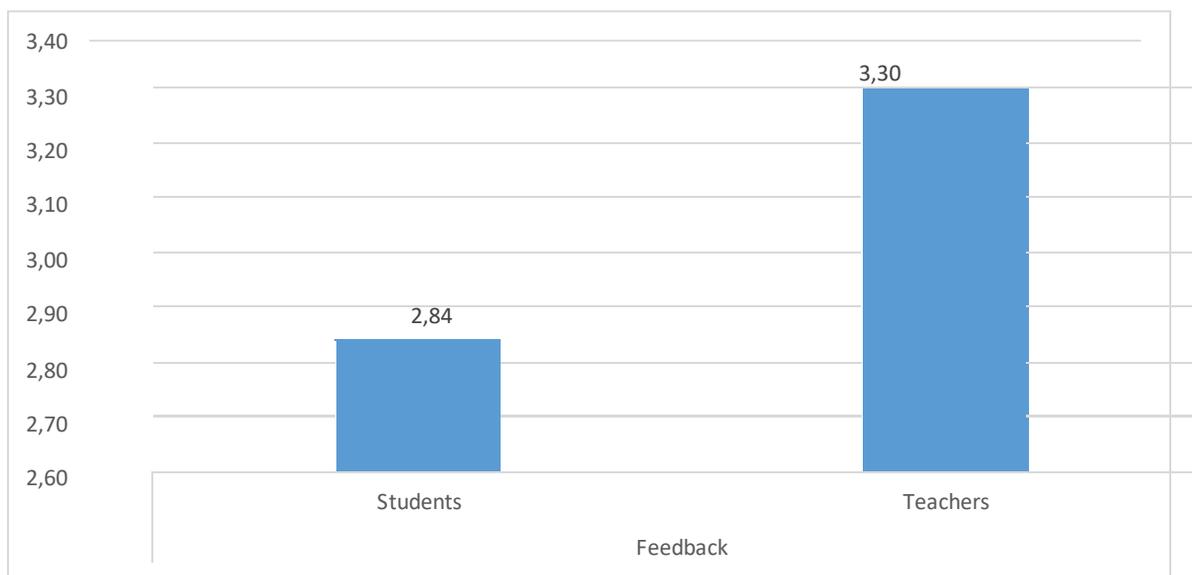


Figure 12. Mean in Dimension "Feedback" for Students and Teachers.

In this dimension teachers got a higher mean compared with the group of students, but the difference is not statistically meaningful assuming equal variance between groups. ( $t = -0,97$ ;  $df = 56$ ;  $p = 0,33$ )

The survey contains 28 questions which intend to get information from the novice teachers and the undergraduate students, about their beliefs about the decisions they make in the classroom.

Table 5. Results for the Survey

Survey Statements	Descriptive			t-Test for independent groups		
	Group	Moda	Media	t	df	sig.
The specific language that I use in the classroom is the result of my practicum experience.	Students	4	3,93	-0,105	55	0,91
	Teachers	4	3,96			
I adapt the language I use in the classroom according to the group I teach.	Students	5	4,33	-1,741	55	0,087
	Teachers	5	4,67			
The decisions that I make in the classroom depend on my experience as a teacher/student-teacher.	Students	4	4,27	-0,871	55	0,387
	Teachers	4	4,41			
The English language teaching program contributed in my initial teaching profession.	Students	4	4	-0,78	55	0,439
	Teachers	4	4,19			
The work environment influences the strategies I use in the classroom.	Students	4	4,23	-0,718	55	0,476
	Teachers	5	4,41			
I use classroom management strategies I was taught at the university.	Students	4	3,87	0,191	45,788	0,849
	Teachers	4	3,81			
The type of students I have are important at the moment of organizing my class.	Students	5	4,63	-0,414	55	0,681
	Teachers	5	4,7			
It is possible to give instructions in English to the students all the time.	Students	4	3,6	1,169	55	0,247
	Teachers	4	3,26			
It is good to give the students the feedback in Spanish.	Students	4	3,6	0,932	55	0,356
	Teachers	4	3,37			
The school's curriculum affects the way English is taught.	Students	4	3,93	1,548	55	0,127
	Teachers	4	3,48			
I learned the strategies how to correct the students' mistakes in my undergraduate program.	Students	4	3,8	1,997	43,422	0,052
	Teachers	4	3,33			

The selection of the activities for my class is important for me.	Students	5	4,7	0,246	55	0,806
	Teachers	5	4,67			
I think that the use of questions as an activation technique is useful.	Students	4	4,13	0,893	55	0,376
	Teachers	4	3,96			
Teachers should try not to correct very much, in order not to demoralize students.	Students	3	3,27	1,393	55	0,169
	Teachers	2	2,85			
Oral corrective feedback should be given privately, not in public.	Students	5	3,87	2,303	55	0,025
	Teachers	2	3,11			
It is also important to draw attention to when students get things right, not just when they get them wrong.	Students	5	4,43	-1,669	54,257	0,101
	Teachers	5	4,7			
Teachers should not let students correct each other's work, as this is harmful to their relationships.	Students	3	3,37	2,888	55	0,006
	Teachers	2	2,56			
Constant monitoring impacts positively my students' behaviour.	Students	5	4,57	0,078	55	0,938
	Teachers	5	4,56			
The more chances students have to answer the teacher's questions has a positive effect on both student achievement and behaviour.	Students	4	4,4	1,316	55	0,193
	Teachers	4	4,15			
It is effective to explicitly teach and follow predictable routines so as to reduce behavioural problems.	Students	4	3,57	-1,077	55	0,286
	Teachers	4	3,78			
The arrangement of the classroom affects the students' behaviour.	Students	5	4,3	2,085	55	0,042
	Teachers	4	3,7			
I always choose the materials and methodology before the lesson.	Students	5	4,57	0,42	55	0,676
	Teachers	5	4,48			
Teachers have more than one role during a lesson.	Students	5	4,63	0,246	55	0,807
	Teachers	5	4,59			
The reason why groups are formed in the classroom is to reduce the teacher's talking time.	Students	4	3,4	3,024	55	0,004
	Teachers	3	2,59			
The methods of oral and written correction that I use in the classroom now are the same ones I learned with my teachers as a university student.	Students	4	3,77	2,435	55	0,018
	Teachers	4	3,07			
My teaching strategies have been influenced by my teachers' role models.	Students	4	4,07	1,148	55	0,256
	Teachers	4	3,74			
The practicum and teaching experience helped me acquire teaching techniques more than theory.	Students	5	4,5	-0,304	55	0,763
	Teachers	5	4,56			
Personality traits affect the way teachers develop their practices in the classroom.	Students	4	4,07	-0,168	55	0,867
	Teachers	4	4,11			

Questions (1-3-6-8-10-27), which are about the practicum experience itself, revealed that novice teachers and undergraduate students agree on this topic. Both groups believe that their experience in the school is very relevant and gives them a lot of input to make decisions. On the other hand, for questions (4-6-25-26) which are related with theory that is studied at the university in the language teaching program, the novice teachers' beliefs differ from the students'. Novice teachers believe that their pedagogical knowledge comes from their daily teaching practices. Conversely, undergraduate students think their knowledge comes from the experience they have had as students at the university.

In relation to questions (2-5-7-9-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24), which are about methodology and strategies for the classroom, students again, believe that the decisions they make about strategies and the methodology they use in their teaching practices, are the result of the subjects they have studied at the university. On the contrary, teachers again associate their knowledge with their experience as teachers.

## DISCUSSION AND CONCLUSIONS

The major conclusions that can be drawn from the present study are mainly related to results of the TKT test. Novice English language teachers got better results in the test, with 92, 59 % passing the exam. In the case of the results for the students, 74, 19 % passed the exam. These results show that the majority of participants got band 3 in the TKT test, which means that they demonstrate breadth and depth of knowledge of the exam content areas. Although these results are positive, they are just a "passing score" for people who teach English and it was an expected result considering that the participants were teachers and students in their final practicum.

Considering the general objective of this research study: "to describe the relationship between the practice of the profession and the development of the language teaching strategies in novice teachers and undergraduate students", findings indicate that novice English language teachers performed better than students in the TKT module taken by participants. Bearing in mind these results, it is possible to infer that the more experience the teacher has, the better the results. In other words, real practice has given teachers more tools and strategies to manage better the teaching and learning processes occurring in the classroom.

Overall, novice English language teachers' knowledge is adequate, since most of them are in Band 3 or above. As stated in the band descriptor, these novice teachers are in the position of relating their knowledge and applying it in the classroom because they have demonstrated to be familiar with concepts, vocabulary, theories, and practices that they can utilize as part of the teaching and learning process. According to Shulman (2017), a competent teacher must be able to distribute knowledge inside of the classroom and ensure that all the students can understand the content (methodology and strategies), and at the same time the competent teacher needs to know the subject matter well (Content knowledge).

There are two dimensions in which the results between novice English teachers and students were significantly different. These are "Ways of Grouping," and "Classroom Situations", where the novice teachers performed significantly better than the students. Like stated above, it seems clear that the experience and daily practice that novice teachers have in comparison with students doing their practicum, give them the strategies to better deal with the management of the classroom, which includes grouping and discipline. Sometimes, it takes years for teachers to learn how to deal with students and classroom situations, but it seems that the only way to improve is practice.

As reported by Fantilli, & McDougall (2009), the first years for novice teachers are very complicated because they need to adjust to difficult and unexpected conditions, to a new school, on top of this they have to cope with the responsibility to teach students. In addition, Farrell (2003), considers that among the difficulties teachers have to deal with during the first years are for example, classroom management. Considering this, it is important that

university English teaching programs consider the importance of providing sufficient practical immersion in school scenarios for EFL students.

Regarding the differences in language teaching methodology between university students and novice teachers, findings indicate that students consider that theory is relevant for their practices in the classroom, they believe that theory is what supports their professional knowledge. However, teachers did not agree completely with that conception. In their views, theory is important, but practice is more important to become an effective teacher.

In terms of use of English language in the classroom, students performed better than novice teachers. This can be explained by the fact that students have more practice using English at the University on a daily basis, unlike novice teachers who use the language for the class, but mixing it with Spanish, in order to make the message clear for every student, which is not necessarily the best manner to acquire the language.

Additionally, the study also suggests that the courses offered by the university where both groups of participants attended as regular students of the English language teaching program were helpful in terms of the knowledge they acquired. They seem to be well prepared in terms of language and theoretical knowledge, (especially students) and pedagogical and practical knowledge (especially novice teachers).

## REFERENCES

- Abrahams, M. J., & Farias, M. (2010). Struggling for change in Chilean EFL teacher education. *Colombian Applied Linguistics Journal*, 12(2), 110-118.
- Barahona, M. (2014). Pre-service teachers' beliefs in the activity of learning to teach English in the Chilean context. *Cultural Historical Psychology*, 10(2), 116-122.
- Barahona, M. A. (2014). Exploring the curriculum of Second Language Teacher Education (SLTE) in Chile: a case study. *Perspectiva Educativa*, 53(2), 45-67.
- Borg, S. (2003). Teacher cognition in language teaching: A review of research on what language teachers think, know, believe, and do. *Language teaching*, 36(02), 81-109.
- Britt, P. M. (1997). Perceptions of Beginning Teachers: Novice Teachers Reflect upon Their Beginning Experiences. Paper presented at the *Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association* (Memphis, TN, November 12-14, 1997).
- Creswell, J. (2008). *Research design: qualitative, quantitative, and mixed method approaches*. New York: Sage Publications Incorporated.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement. *Education policy analysis archives*, 8, 1.

- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and teacher education*, 25(6), 814-825.
- Farrell, T. S. (1999). The Reflective assignment: Unlocking pre-service English teachers' beliefs on grammar teaching. *RELC journal*, 30(2), 1-17.
- Farrell, T. S. (2003). Learning to teach English language during the first year: Personal influences and challenges. *Teaching and Teacher Education*, 19(1), 95-111.
- Golombek, P. R. (1998). A study of language teachers' personal practical knowledge. *Tesol Quarterly*, 32(3), 447-464.
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, P. (2010). *Metodología de la Investigación*. Ciudad de México: McGraw-Hill.
- Johnson, K. E. (1992). The relationship between teachers' beliefs and practices during literacy instruction for non-native speakers of English. *Journal of Literacy Research*, 24(1), 83-108.
- Numrich, C. (1996). On becoming a language teacher: Insights from diary studies. *Tesol Quarterly*, 131-153.
- Shulman, L. S. (2017). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Journal of Education*. 2013;193(3), 1-11. Doi:10.1177/002205741319300302
- Tagle, T., Del Valle, R., Flores, L., & Ackley, B. (2012). Las creencias de autoeficacia percibida de estudiantes de pregrado de pedagogía en inglés. *Revista Iberoamericana de Educación*, 58(4), 1-1
- Wallace, M. J. (2004). *Training foreign language teachers: A reflective approach*. New York: Cambridge University Press.

# ACTITUD Y MOTIVACIÓN EN ESTUDIANTES DE FORMACIÓN PROFESIONAL

Attitude and motivation in professional training students

Carmen Fernández Prados<sup>5</sup> | IES "La Zafra" Motril (Granada)- Universidad de Granada | [cferprafol.zafra@gmail.com](mailto:cferprafol.zafra@gmail.com)

## RESUMEN

La consideración socio-académica y laboral de la Formación Profesional en las últimas décadas, ha supuesto un cambio importante de modelo, tanto en el mundo educativo como en el laboral, necesitados de una transformación sustancial para el afrontamiento de nuevos retos. Dentro de este contexto y a nivel educativo, el objetivo del presente trabajo, ha sido la descripción y explicación de las variables intervinientes en la motivación, a fin de determinar los elementos motivacionales en el proceso enseñanza-aprendizaje para la formación de los futuros profesionales. Para tal fin se ha realizado el estudio utilizando 103 participantes de dos Centros de Formación Profesional y en los tres niveles: Ciclo de Formación Profesional Básica, Ciclo Formativo de Grado Medio y Ciclo Formativo de Grado Superior. Los resultados han manifestado la influencia que las "necesidades" y los "conflictos" producidos por dichas necesidades han sido los elementos determinantes de la Motivación, más allá de la "satisfacción" del aprendizaje. Se ha pretendido aportar información para posibles intervenciones en el ámbito metodológico y curricular en la formación de los futuros profesionales del mundo laboral.

**Palabras clave:** actitud, motivación, formación profesional.

## ABSTRACT

The socio-academic and labor consideration of Vocational Training in recent decades has led to an important change in the model, both in the educational world and in the workplace, in need of a substantial transformation to face new challenges. Within this context and at the educational level, the objective of this work has been the description and explanation of the variables involved in motivation, in order to determine the motivational elements in the teaching-learning process for the training of future professionals. For this purpose, the study has been carried out using 103 participants from two Vocational Training Centers and at the three levels: Basic Vocational Training Cycle, Middle Grade Training Cycle and Higher-Grade Training Cycle. The results have shown the influence that the "needs" and the "conflicts" produced by those needs, have been the determining elements of Motivation, beyond the "satisfaction" of learning. It has been intended to provide information for possible interventions in the methodological and curricular field in the training of future professionals in the labor world.

**Key words:** attitude, motivation, professional training

---

<sup>5</sup> Profesora de Formación y Orientación Laboral en IES "La Zafra" Motril (Granada). Coordinadora del Ciclo a Distancia de Prevención de Riesgos Profesionales Consejería de Educación y Deportes. Junta de Andalucía. Máster en Prevención de Riesgos Laborales. Universidad Francisco de Vitoria Madrid; Master en Capacidad de Aptitud Pedagógica. Universidad de Granada. Grupo de Investigación SICA HUM 735. Junta de Andalucía. Universidad de Granada

## INTRODUCCIÓN

Desde la promulgación de la actual Constitución Española en 1978, se han producido en este país, siete grandes reformas del Sistema Educativo, lo que ha conllevado una exhaustiva legislación: en decretos, órdenes y reglamentos; produciendo cambios y modificaciones frecuentes. La realidad es que los gobiernos gestores del estado, y desde una perspectiva neoliberal, han sido ineficaces para encontrar un *Consenso Educativo*. La consecuencia de esa falta de consenso se ha convertido en cambios inconsistentes y de valor limitado en la eficacia de dichos Sistemas; cabe destacar, entre alguna de las debilidades, la poca participación democrática de los sectores que integran la Comunidad Educativa (Llorent-Bedmar, Cobano-Delgado, 2018).

En esta realidad educativa expuesta, es de nuestro interés, el estudio de las enseñanzas de la Formación Profesional. Los tiempos rápidamente cambiantes en la sociedad actual, globalizada y en los albores del siglo XXI, exigen una formación en el mundo laboral y profesional con una mayor competitividad debido entre otras circunstancias a las normativas sociopolíticas complejas y variables, a los movimientos migratorios muy activos, y a un gran desarrollo en las tecnologías que avanzan a un ritmo vertiginoso produciendo además una evidente incertidumbre en nuevas formas de empleo y de productividad.

En este nuevo escenario de cambio económico y laboral constante, se justifica el nacimiento de una nueva argumentación que va más allá de la mera formación para el empleo, o para la ocupación de un puesto de trabajo. La Formación Profesional pondrá el foco en la mejora de las competencias personales y de la organización, basada en la especialización con estructura de redes y equipos capaces de innovar. Por tanto, la nueva propuesta debe gestionar los recursos humanos de la formación y su desarrollo, los contenidos formativos y en general una sensibilización social hacia la Formación Profesional (Fernández y Navio, 2005).

Desde Europa, se vienen marcando las líneas maestras en la Formación por medio de la CEDEFOP (2012), Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional, como una agencia descentralizada de la Unión Europea, que apoya y desarrolla; contribuyendo a su aplicación, políticas de Educación y Formación Profesional. En esta línea, España aspira a mejorar la calidad y el atractivo de la Formación Profesional creando nuevas cualificaciones y convalidando la experiencia laboral adquirida. Así, se busca mejorar las perspectivas de empleo de los jóvenes y los trabajadores no cualificados. En la actualidad, se están ofreciendo un mayor número de programas de formación, incrementando la ayuda financiera y dando prioridad a la información y la orientación.

Es en esta perspectiva socio-temporal y educativa en la que se inserta nuestro trabajo con el objetivo de hacer un estudio descriptivo y relacional de la actitud motivacional de los alumnos, a fin de proponer estrategias para el fomento del interés y la motivación como pilar básico en la eficacia de la formación profesional que influirán en el rendimiento y motivación de los alumnos.

Entendemos que la fuerza motivacional de los alumnos de Formación Profesional en el afrontamiento de su rendimiento académico, no parece motivo baladí. Entrando en consideraciones psicológicas del concepto, una de las definiciones básicas, pero a la vez más completas de motivación es: *“La motivación es un estado interno que incita, dirige y mantiene la conducta”* (Woolfolk, 2011). Por su parte Pintrich y Schunk (2006), con un punto de vista cognitivo, más complejo, defiende que son los pensamientos de los individuos, sus creencias y las emociones, los factores que más influyen en la motivación.

La motivación es un proceso que dirige hacia el objetivo o meta de una actividad que la instiga y la mantiene. Por ello, se piensa que la motivación es más que un producto, un proceso, y como tal, no podemos observar la motivación directamente, se debe inferir en función de unas determinadas conductas, el esfuerzo, la persistencia, y las verbalizaciones que se producen. La motivación implica la existencia de unas metas que dan ímpetu y dirección. Esas metas es posible que no sean del todo explícitas o que cambien con el tiempo, lo evidente es que los individuos siempre tienen pensamientos que intentan lograr o evitar (Sellan-Naula, 2017).

Los individuos necesitan sentir y ser competentes en sus interacciones con los demás, con las tareas y actividades y con su contexto. Según Ryan y Deci (2000), la motivación intrínseca es la necesidad humana de ser competente y autodeterminarse en la relación con el entorno. La necesidad de actuar intrínsecamente motivado da energía a la voluntad de las personas, y la voluntad usa la energía de la motivación intrínseca para satisfacer necesidades, para resolver conflictos entre necesidades que compiten mutuamente y para comprobar las propias necesidades.

La perspectiva teórica que se asume en el presente trabajo, se basa en elementos de los supuestos citados, y siguiendo el modelo: *“Evaluación de diez rasgos básicos de las motivaciones”* (SMAT, 1993). En dicho modelo se trata de obtener cuatro variables que determinarán la motivación de los alumnos en la realización de su trabajo académico; estas son: satisfacción, necesidad, conflicto y motivación. El hilo conductor propuesto es como sigue: En las circunstancias de aprendizaje en la que el sujeto se encuentra como alumno, realiza determinados comportamientos interactuando con el entorno. En esa circunstancia se manifiesta un nivel de interés que mueve hacia algo concreto; para ello se necesita hacer algo para conseguir una meta con unas determinadas herramientas de aprendizaje para conseguir el objetivo concreto.

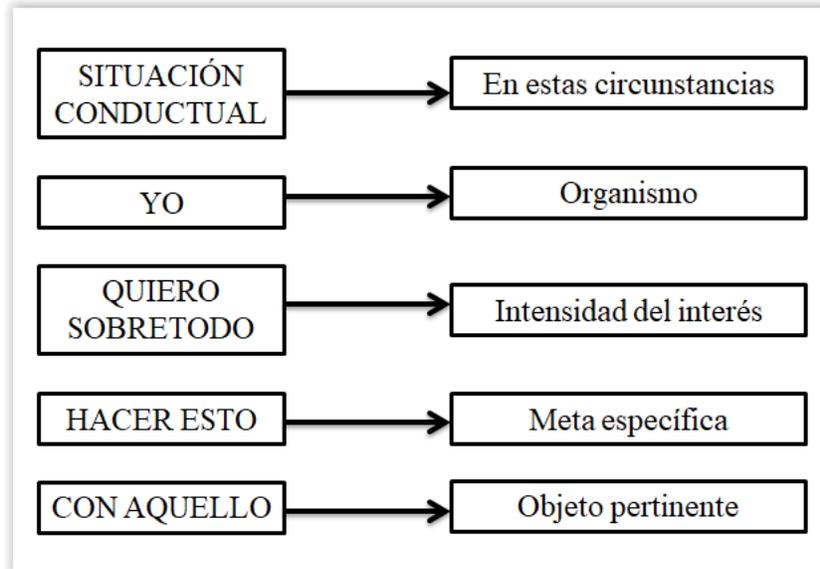


Figura 1. Modelo SMAT. Fuente: Elaboración propia.

## METODO

### *Participantes*

Los sujetos seleccionados fueron un total de 103 alumnos de los Institutos de Enseñanza Secundaria (IES): Juan Rubio Ortiz de Macael (Almería) y Ainadamar Granada, cursando los niveles de: Ciclo de Formación Profesional Básica (FPB), Ciclo Formativo de Grado Medio (CGM) y Ciclo Formativo de Grado Superior (CGS). La edad media en los sujetos fue la siguiente: en FPB 17 años, en CGM 19 años y en CGS 23 años. El tipo de muestreo utilizado fue no probabilístico ocasional, estratificado en los tres niveles de la enseñanza de Formación Profesional.

### *Material*

El material ejecutado ha sido un cuestionario en el que se han solicitado datos socioeducativos, y el test SMAT "School Motivation Analysis Test". Versión española, TEA Ediciones, 1993. El test SMAT, evalúa diez rasgos básicos de la motivación:

- Asertividad (AS). Impulso hacia la autodeterminación, la necesidad de logro, esfuerzo por la preeminencia personal, se manifiesta en la competitividad y en el orgullo.
- Emparejamiento (Em). Fuerza por la interacción social y personal a nivel social y biológico.
- Miedos (Mi). Respuesta emocional de huida ante la enfermedad, los problemas sociales y familiares manifestando ansiedad.
- Narcisismo (Na). Búsqueda de lo fácil y cómodo, preocupación egocéntrica, agrado por la autosatisfacción.

- Pugnancia (Pu). Frustración con impulsos hostiles.
- Protección (Pr). Comportamientos altruistas y prosociales.

La suma de estos seis rasgos básicos, conforman lo que se denominan Impulsos Primarios con características innatas.

- Sentimiento Propio (SP). Temor por la seguridad del "yo", buena dosis de autoafirmación y el deseo de mantener un estatus social del "yo".
- Sentimiento Superego (SG). Apego a las normas morales, orientan sus actos hacia el bien de los demás, deseo de agradar a los padres.
- Sentimiento Escolar (SE). Conjunto de intereses en las actividades escolares, relación con los compañeros, con el profesor, etc.
- Sentimiento Hogar (SH). Relación con los padres, interacción con los hermanos, lo que supone el hogar como lugar de seguridad.

La suma de los últimos cuatro rasgos básicos, conforman lo que se denominan Modos Adquiridos con características aprendidas.

La concreción de los rasgos básicos mostrará el *nivel de Necesidad*, como los impulsos personales de insatisfacción; *el nivel de Satisfacción*, como satisfacción alcanzada por el sujeto en una determinada área; *el nivel de Conflictos*, como el exceso de impulso en áreas de necesidad; y *el nivel de Motivación*, como la fuerza que da ímpetu y dirección a nuestra conducta.

### **Procedimiento**

Se han seguido las normas deontológicas para la investigación científica humana, marcadas por el Comité Ético de la Universidad de Granada. También se han tenido todos los informes favorables de los Equipos Directivos para la intervención de la investigación presente en los IES.

El diseño ha sido una investigación *Ex Post Facto* ya que se estudia un hecho que ha ocurrido, además existe imposibilidad de manejar las variables independientes, y no se han asignado a los sujetos de forma aleatoria. La investigación se plantea de forma prospectiva ya que conocemos las variables independientes tratando de evaluar los efectos. El trabajo se centrará en la investigación descriptiva respondiendo a la pregunta. ¿Qué es? Describiendo, analizando la forma, las acciones, los cambios en el tiempo y la similitud a otros sucesos.

Tratamiento estadístico

En la siguiente tabla se definen las variables del estudio: en el libro de códigos y en la identificación de variables.

Tabla 1 Libro de Códigos. Fuente: elaboración propia

VARIABLES	ETIQUETA	CÓDIGO	VALORES
1	Centro	1-2	1 = Macael (Almería), 2 = Ainadamar (Granada)
2	Edad	Numérico	Cuantitativa discreta
3	Sexo	1-2	1 = Hombre, 2 = Mujer
4	Dificultad	1-2-3	1= Fácil, 2 = Normal, 3= Difícil
5	Preparación	1-2	1 = Sí preparado, 2 = No preparado
6	Valoración	1-2	1 = Sí se valora, 2 = No se valora
7	Necesidad	Numérico	Cuantitativa discreta (V. Independiente)
8	Satisfacción	Numérico	Cuantitativa discreta (V. Independiente)
9	Conflicto	Numérico	Cuantitativa discreta (V. Independiente)
10	Motivación	Numérico	Cuantitativa discreta (V. Dependiente)
11	Impulsos	Numérico	Cuantitativa discreta
12	Modos	Numérico	Cuantitativa discreta

### Cálculos Estadísticos

Se han realizados los siguientes: porcentajes, correlaciones bivariadas (Pearson), contrastes de medias (Kruskal Wallis y Friedman) y función de regresión lineal.

## RESULTADOS

### Descriptivos

Tomando los tres niveles de la Formación Profesional (FP): Formación Profesional Básica (FPB), Ciclo Grado Medio (CGM) y Ciclo Grado Superior (CGS) se observa que:

- Es el CGM el que mayor número de alumnos tiene con el 44,7% seguido del CGS con el 36,9%.
- En relación al sexo, son los hombres los más abundantes con el 58,3% y mujeres el 41,7%; también son mayorías los hombres en el CGM con el 53,33% y las mujeres lo son en el CGS con el 55,81%.
- La percepción de la dificultad que tiene el estudio que realizan, un alto tanto por ciento (57,1) lo considera difícil en el CGM, siendo en el CGS la dificultad el 28,6%.
- La valoración de la preparación profesional que reciben los estudiantes está equilibrada en CGM y en CGS; sin embargo, en ambos casos el "No" sentirse preparados se refleja en el 52,2% (CGM) y el 39,1% (CGS).

Tabla 2 Variables socio-educativas. Fuente: Elaboración propia.

		FPB %	CGM %	CGS %
Alumnos matriculados	Macael	26,2	<b>50,8</b>	23
	Granada	7,1	35,7	<b>57</b>
	Total	18,4	<b>44,7</b>	36,9
Sexo	Hombre	23,33	<b>53,33</b>	23,33
	Mujer	11,62	32,55	<b>55,81</b>
	TOTAL	18,4	<b>44,7</b>	36,
	Fácil	38,5	38,5	<b>23,1</b>
	Normal	16,1	40,3	43,5

Evaluación de la dificultad en el estudio	Difícil	14,3	<b>57,1</b>	28,6	
Valoración de la preparación	Sí Preparado	21,5	<b>43</b>	35,4	
	No Preparado	8,7	<b>52,2</b>	39,1	
Se valora socialmente FP	Sí	25	<b>51,92</b>	23,07	
	No	10,86	41,30	47,82	
		CENTRO		SEXO	
		Macael	Granada	Hombre	Mujer
Dificultad en el estudio	Fácil	11,15		13,3	11,6
	Normal	55,7	66,7	55	67,4
	Difícil	32,8	19	31,7	20,9
Preparado	Sí	81,91	70,73	62	37,9
	No	47,82	52,17	47,82	52,17

Tratamiento de las variables del estudio.

Tomando la Satisfacción y la Necesidad como unidades independientes, se obtienen los niveles de Motivación y de Conflicto que presentan los estudiantes en el desarrollo de su labor escolar.

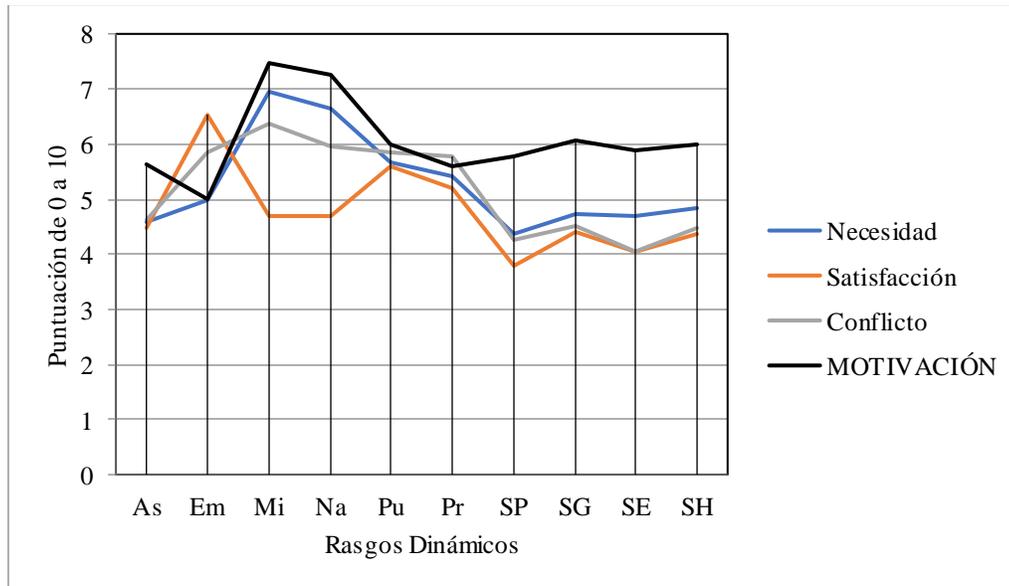


Figura 2. Motivación en Formación Profesional Básica. Fuente: Elaboración propia.

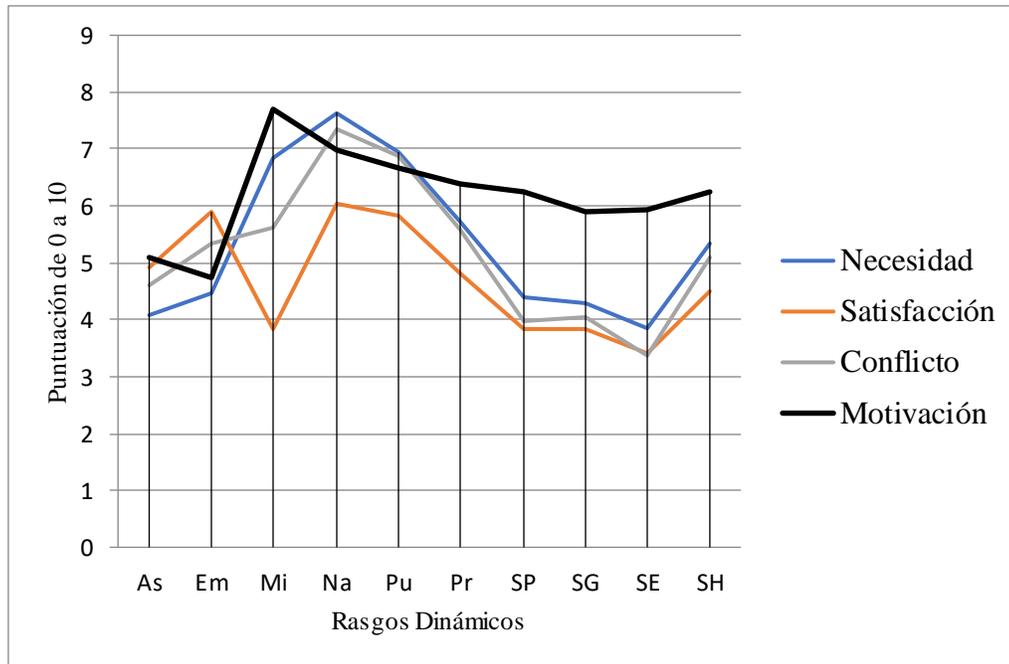


Figura 3. Motivación en Ciclo Grado Medio. Fuente: Elaboración propia.

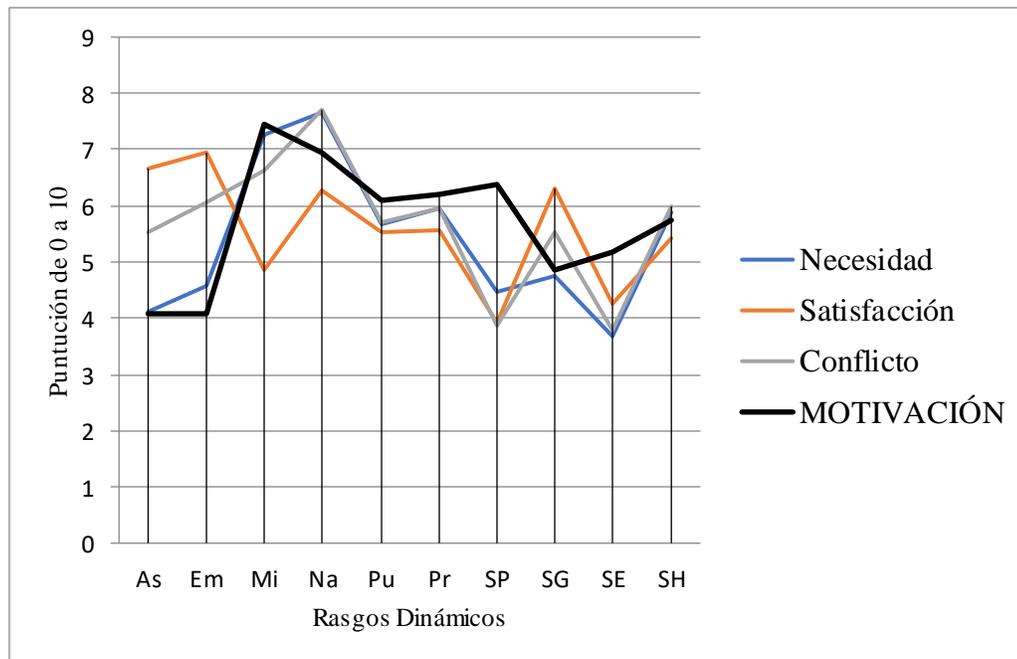


Figura 4. Motivación en Ciclo Grado Superior. fuente: Elaboración propia.

De los diez Rasgos Dinámicos que se han tratado para la obtención de la Motivación, se han tenido en cuenta los considerados los Impulsos Primarios (innatos) y los Modos Adquiridos (aprendizaje).

En la Motivación total aparecen diferencias significativas entre los Impulsos Primarios y los Modos Adquiridos con un rango promedio más alto en los Impulsos.

Existen diferencias significativas entre Los Impulsos Primarios y la Motivación con un rango promedio más alto en el Grado Superior. De igual forma ocurre cuando se contrastan los Modos Adquiridos y la Motivación.

Tabla 3 Comparación Impulsos Primarios y Modos Adquiridos en la Motivación. Fuente: Elaboración propia.

Impulsos Primarios Vs. Modos Adquiridos						
MOTIVACIÓN						
Rango Promedio: Impulso Primario = 1,80 Modos Adquirido = 1,14						
Friedman Sig. .000						
Impulsos Primarios Vs. Motivación			Modos Adquiridos Vs. Motivación			
FPB	GM	GS	FPB	GM	GS	
46,75	48,13	63,50	50,26	40,55	66,72	
Kruskal-Wallis Sig. .006			Kruskal-Wallis Sig. .000			

La función de regresión lineal realizada tomando como variable dependiente la Motivación, ha sido la que sigue:

$$\text{Motivación} = 1,151 \text{ Necesidad} + 0,966 \text{ Conflicto} + 7,105$$

## CONCLUSIONES

Se inician las conclusiones con la descripción de los tres ciclos formativos, para tener claras las condiciones socioeducativas y laborales de los participantes en el estudio. Datos obtenidos en el Gobierno de España: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Los tres Ciclos son los que se explicitan a continuación:

- *Ciclos de Formación Profesional Básica (FPB)*. Conducen al título de *profesional básico* correspondiente, y son enseñanzas de oferta obligatoria y gratuita. Las condiciones para la matriculación son: tener cumplidos quince años y no superar los diecisiete años de edad. Haber cursado el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria o, excepcionalmente, haber cursado el segundo curso de la Educación Secundaria Obligatoria. Haber propuesto el equipo docente a los padres, madres o tutores legales la incorporación del alumno o alumna a un ciclo de Formación Profesional Básica.

- *Ciclos Formativos de Grado Medio (GM)*. Conducen al título de *Técnico* y que forman parte de la Educación Secundaria post-obligatoria. Las condiciones para la matriculación son: Estar en posesión del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria o de un nivel académico superior. Estar en posesión de un Título Profesional Básico (Formación Profesional Básica). Estar en posesión de un título de Técnico o de Técnico Auxiliar o equivalente a efectos académicos. Haber superado el segundo curso del Bachillerato, Haber superado la prueba de acceso a ciclos formativos de grado

medio (se requerirá tener, al menos, diecisiete años) y haber superado la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años

- *Ciclos Formativos de Grado Superior (GS)*, que conducen al título de *Técnico Superior* que forma parte de la Educación Superior. Comprensión de la organización y características del sector productivo correspondiente, los mecanismos de inserción profesional, su legislación laboral y los derechos y obligaciones que se derivan de las relaciones laborales. Las condiciones para la matriculación son: Estar en posesión del Título de Bachiller. Estar en posesión de un Título de Técnico (Formación Profesional de Grado Medio. Estar en posesión de un Título de Técnico Superior, Técnico Especialista o equivalente a efectos académicos. Haber superado el Curso de Orientación Universitaria. Estar en posesión de cualquier Titulación Universitaria o equivalente. Haber superado la prueba de acceso a ciclos formativos de grado superior (se requiere tener al menos 19 años en el año que se realiza la prueba o 18 para quienes poseen el título de Técnico). Haber superado la prueba de acceso a la Universidad para mayores de 25 años.

Analizando los resultados se observa que el número de alumnos matriculados en el GM es el más numeroso, seguido del GS y el que menos matriculados tiene es el FPB. Las razones de los matriculados en el GM, pueden ser: la variedad ofertada de Ciclos Formativos, la capacitación profesional, la aplicación real en centros de trabajo de lo aprendido teóricamente, la empleabilidad y la asequibilidad de los contenidos. La matrícula más baja es la del FPB y una razón puede ser que los alumnos que acceden a ella, son a pesar de todas las limitaciones inherentes a cualquier medida destinada a disminuir las altas tasas de fracaso escolar, hay que valorar positivamente el programa como una última oportunidad ofrecida a aquellos alumnos que por razones diversas se han visto excluidos del sistema educativo ordinario (Amores y Ritacco, 2015).

En relación al género, se observa que los hombres son más abundantes en FPB y GM y las mujeres en el GS. Es conocido por la literatura científica que la brecha en el género ha sido una variable que ha impedido, a veces, el normal desarrollo de la función enseñanza-aprendizaje (Enkvist, 2006, 2008). Según el Ministerio de Educación (2019) el 83% de las mujeres terminan la Enseñanza Secundaria, siendo en los hombres el 73%. PISA (2012), en un estudio con alumnos de 15 años encontró que el 14% de los hombres no alcanzó el nivel básico de rendimiento (lectura, matemáticas y ciencias) y el de las mujeres fue el 9%. Esto refleja que la deficiencia educativa de los hombres parece ser mayor que el de las mujeres en FPB y GM. Que sean las mujeres las más matriculadas en el GS responde al mayor acceso de la mujer al mundo laboral, además en GS, por edad, tienen adquiridos conocimientos importantes, es por esta razón que consideran significativamente los contenidos de estudio de este Ciclo más fáciles, y muestran mayor necesidad de encontrar una salida profesional.

Es interesante observar que los estudios de Formación Profesional no están considerados socialmente, en especial, así lo manifiestan los alumnos de GS. La razón puede estar en la ambigüedad y la falta de atención prestada desde antes de la Ley General de Educación (Ley 14/1970), que nos muestra una segregación radical de la Formación Profesional del

sistema reglado, y además en una posición claramente marginal. Posteriormente no se elabora una idea clara sobre la cualificación y formación de la mano de obra, esto unido a las limitaciones ideológicas y de distinción del género en el trabajo, (Merino, 2005). Esta mentalidad está cambiando con la influencia de los nuevos tiempos y con las políticas europeas al respecto.

Los resultados obtenidos en la Motivación, foco de esta investigación, considerándola como la totalidad de los intereses y rechazos en las áreas de conocimiento estudiadas por los alumnos de Formación Profesional; muestran que la motivación no está en la variable satisfacción que dicho estudio puede producir, sino en la necesidad tanto personal y social a la que está sometido el alumnado; también se observa que dicha motivación está influida por el conflicto que se produce por un exceso o presión de la necesidad; este conflicto se puede direccionar hacia el ambiente académico como consigo mismo. Las manifestaciones de necesidad y conflicto, es evidente que reflejan pensamientos de los que no se pueden separar los componentes emocionales. Por lo expuesto estando de acuerdo con Pintrich y Schunk (2006) desde un punto de vista cognitivo, los pensamientos, las creencias y las emociones son los factores que más influyen en la Motivación, que será el proceso que nos lleve a un objetivo por medio de una actividad que la mueve y la mantiene y que en nuestro caso son los pensamientos, las emociones y los comportamientos de Necesidad y Conflicto.

Respecto a los rasgos básicos de la motivación enmarcados en los Impulsos Primarios frente a los Modos Adquiridos, se observan que son los más significativos en todos los Grupos en especial en el GS, tal vez se tiene una necesidad vital con connotaciones innatas de ser comprometido y aceptado social y personalmente.

Se viven momentos importantes en la Formación profesional que ha pasado de ser una alternativa para aquellos estudiantes que no tenían nivel suficiente para cursar bachillerato, a convertirse en una opción de formación profesionalizadora de calidad y con elevados índices de empleabilidad (Maquilón y Hernández Pina, 2011). Por todo lo expuesto es por lo que consideramos que la motivación llevará a los estudiantes hacia el aprendizaje para diseñar propuestas de intervención que mejoren la calidad de sus aprendizajes, teniendo en cuenta las aspiraciones y expectativas de empleo del alumnado (Rego-Agraso y Rial-Sánchez, 2020).

Entendemos que la temática educativa es de gran importancia y valor para el conocimiento que se reflejará en la literatura científica. Como profesionales docentes debemos conocer no sólo la importancia de la motivación en el quehacer docente, sino saber las necesidades y apetencias de los sujetos a quienes queremos motivar en definitiva, saber qué es lo que los mueve. Presentar proposiciones educativas que vinculen al individuo con la sociedad con una formación profesional que disminuya brechas socioculturales (Quitana-Abello, Mendoza-Llanos, Bravo-Ferretti y Mora-Donoso, 2018).

## REFERENCIAS

- Amores, J. y Ritacco, M. (2015). De los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI) como medida de prevención del fracaso escolar a la Formación Profesional Básica. Un estudio sobre el éxito y fracaso de alumnos en riesgo de exclusión educativa en Educación Secundaria. *Revista de Investigación en Educación*, 13(1), 105-120.
- CEDEFOP: Centro Europeo para el Desarrollo de la Formación Profesional (2012). *Diario Oficial de la Unión Europea*. Recuperado de: <http://www.cedefop.europa.eu/EN/>.
- Enkvist, I. (2006). *Repensar la Educación*. Madrid: Ediciones Internacionales Universitarias.
- Enkvist, I. (2008). La nueva pedagogía y el aprender a ser ciudadanos. *Revista Educación y Educadores*, 11(2), 243-252.
- Fernández, J. y Navío, A. (2005). El desarrollo y la gestión de competencias profesionales: una mirada desde la formación. *Revista Iberoamericana de Educación*, 37(2), 1-16.
- Gobierno de España: Ministerio de Educación y Formación Profesional. Recuperado de <http://www.todofp.es/sobre-fp/informacion-general/sistema-educativo-fp/fp-actual.ht>; <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2012.html>
- Gobierno de España-Ministerio de la presidencia, relaciones con las cortes y memoria democrática. Ley 14/1970, *Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa*. BOE núm. 187, 6 de agosto de 1970, pp. 12525-12545.
- Gobierno de España. Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2012). *Informe PISA*. Recuperado de: <https://www.educacionyfp.gob.es/inee/evaluaciones-internacionales/pisa/pisa-2012.html>
- Llorent-Bedmar, V. y Cobano-Delgado, V. (2018). Reformas en la legislación educativa española durante el actual período democrático: Una perspectiva crítica. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(125), 1-23. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.2855>
- Maquilón, J. J. y Hernández Pina, F. (2011). Influencia de la motivación en el rendimiento académico de los estudiantes de formación profesional. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 14(1), 81-100
- Merino, R. (2005). Apuntes de historia de la Formación Profesional reglada en España. Algunas reflexiones para la situación actual. *Apunte Universidad Autónoma de Barcelona*, 8, 211-236.
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2019). *Consejo Escolar del Estado*. Recuperado de <http://www.educacionyfp.gob.es/mc/cee/publicaciones/informes-del-sistema-educativo/informe-2019.html>

- Pintrich, P. R. y Schunk, D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos*. Madrid: Pearson Educación S.A.
- Quintana-Abello, I.; Mendoza-Llanos, R.; Bravo-Ferretti, C. y Mora-Donoso, M. (2018). Enfoque psicosocial. Concepto y aplicabilidad en la formación profesional de Estudiantes de Psicología. *Revista Reflexión e Investigación Educativa (REINED)*, 1(2), 89-98.
- Rego-Agraso L. y Rial-Sánchez, A. (2017). ¿Por qué elegir formación profesional? Satisfacción, motivaciones y expectativas del alumnado sobre el empleo y la formación. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 28(3), 43-62.
- Rojas-Ospina, T. y Valencia-Serrano, M. (2019). Adaptación y Validación de un Cuestionario Sobre Estrategias de Autorregulación de la Motivación en Estudiantes Universitarios. *Psyche (Santiago)*, 28(1), 1-15.
- Ryan, R.M. y Deci, E. (2000). La Teoría de la Autodeterminación y la Facilitación de la Motivación Intrínseca, el Desarrollo Social, y el Bienestar. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. DOI: 10.1037/110003-066X.55.1.68
- Sellan-Naula, M. (2017). Importancia de la motivación en el aprendizaje. *Revista Electrónica Sinergias Educativas*, 2(1), doi: 10.31876/s.e.v2i1.20.
- Sweney, A. B.; Cattell R. B. y Krug, E. (1976). *School Motivation Analysis Test. SMAT*. Institute for Personality and Ability Testing. Madrid: TEA Ediciones.



# ELEMENTOS INSTITUCIONALES ASOCIADOS A LA EVOLUCIÓN DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DOCENTES

Institutional elements of the development of pedagogical teaching practices

Pablo Melo Moreno<sup>6</sup> | Universidad del Desarrollo | [pmelom@udd.cl](mailto: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.

---

<sup>6</sup> 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, Puigdelívol, 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 provenido 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

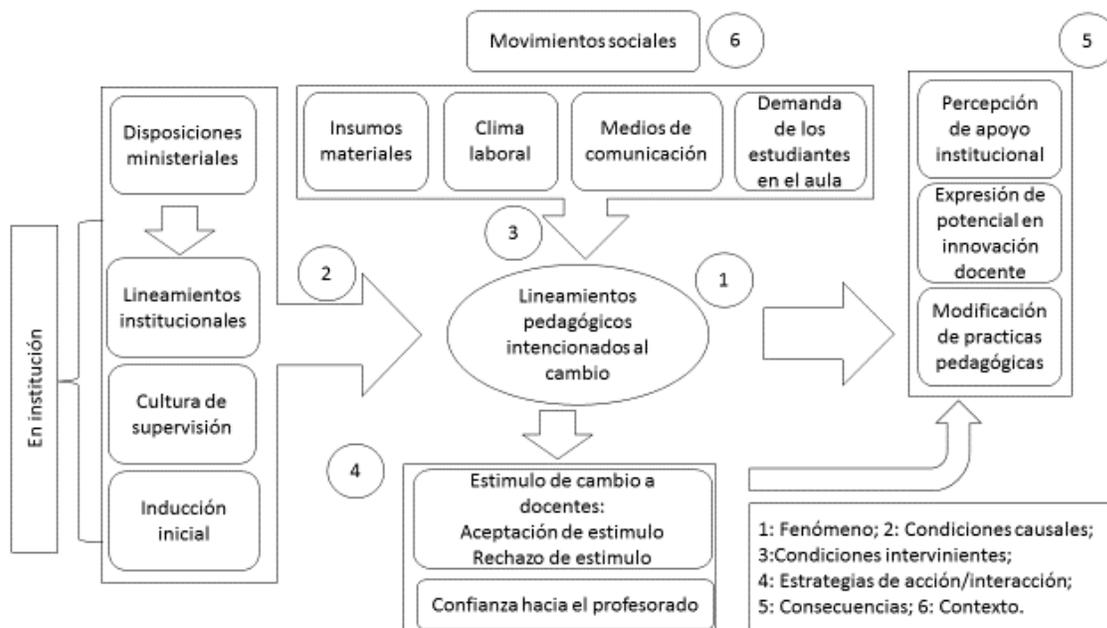


Figura 1. Modelo conceptual de la codificación axial: Lineamientos pedagógicos intencionados a la evolución.

## 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](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

# INCLUSIÓN EDUCATIVA DE ESTUDIANTES EXTRANJEROS: PERCEPCIONES DOCENTES Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS

Educational Inclusion of Foreign Students: Teacher Perceptions and Pedagogical Practices

Bárbara Contreras-Bravo<sup>7</sup> | Universidad Católica del Maule | barbaracontrerasbravo1@gmail.com

## RESUMEN

En el contexto del progresivo aumento de estudiantes extranjeros en el Sistema Educacional chileno 2010-2020, el presente estudio tiene como objetivo comprender a partir de las percepciones docentes las características que presentan las prácticas pedagógicas vinculadas a la inclusión de estudiantes extranjeros en una escuela de la comuna de Parral, Región del Maule Chile. El estudio es de carácter cualitativo de tipo interpretativo y se lleva a cabo mediante entrevistas semiestructuradas, y el posterior análisis de contenido. Los resultados de este estudio permiten establecer que las prácticas pedagógicas que presentan los docentes son de tipo asimilacionista, por lo cual se debe trabajar en lograr la inclusión educativa de los estudiantes extranjeros dentro del establecimiento, garantizando el apoyo en la función docente. Emerge como requerimiento el continuar investigando sobre experiencias migratorias en el Sistema Educativo chileno.

**Palabras claves:** Migración, Percepciones, Prácticas pedagógicas, Profesores.

## ABSTRACT

In the context of the progressive increase of foreigners in the Chilean educational system, the present study aims to understand, from teacher perceptions, the characteristics of pedagogical practices related to the inclusion of foreign students in a school in the commune of Parral, Maule Region, Chile. The study is qualitative and interpretive in nature and is carried out through semi-structured interviews, and subsequent content analysis. The results of this study allow to establish the need of teachers to have pedagogical tools for the development of their practices. These challenges must be assumed by the school, as well as the Ministry, which must deliver clear guidelines, consistent with working with foreign students, guaranteeing support in the teaching function. Continuing research on migratory experiences in the Chilean Educational System emerges as a requirement.

**Key words:** Migration, Perceptions, Teaching practices, Teachers.

---

<sup>7</sup> Psicopedagoga Licenciada en Educación. Estudiante de Magister en Educación Especial y Psicopedagogía, Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

## INTRODUCCIÓN

Durante los últimos 10 años, Chile ha recibido una enorme cantidad de inmigrantes, lo que ha planteado un inmenso desafío para la sociedad y los sistemas educativos, la matrícula migrante ha aumentado en un 616% entre 2014 y 2019, y se ha casi triplicado desde el año 2016 (CASEN, 2017)

Por lo cual el sistema escolar debe ser abierto e integrador, para que de esta manera se produzca un proceso intercultural. En este sentido es importante conocer el proceso de inclusión que viven los estudiantes extranjeros en el sistema educativo, así como los elementos que son considerados clave para promover la incorporación del alumnado inmigrante desde un enfoque intercultural haciéndose imprescindible que Chile establezca políticas públicas en el área de educación que promuevan una educación intercultural inclusiva.

En un escenario de aumento significativo de migrantes en Chile, la presencia de alumnado extranjeros en el sistema educativo pasó de ser un hecho anecdótico para convertirse en un fenómeno de carácter cultural, la asistencia de esta población migrante en las aulas plantea desafíos al sistema educativo en todos sus niveles, abriendo un debate que implica cambios político pedagógicas, expectativas educativas y también sociales (Jiménez & Fardella, 2015).

El proceso de inclusión educativa se inicia a través de la incorporación al sistema educativo donde el estado de Chile ha definido dentro de sus tareas inmediatas, modernizar el sistema que regula la movilidad humana, en un contexto de un alza sostenida de la tasa de inmigración, la tendencia es clara ya que el año 2001, 27 mil personas recibieron permiso para residir temporalmente en Chile, mientras que en 2016 la cifra alcanzó los 136 mil; 5 veces más (MINEDUC, 2018).

Desde el punto de vista educacional, la población migrante presenta concentración en ciertos establecimientos educativos, especialmente en la red pública con un 51% según la encuesta CASEN (2016). Sin ninguna duda, el contexto educativo no queda ajeno a la realidad de la migración, una de las áreas de la política de inclusión promovida desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) incluye específicamente el trabajo con la población migrante, lo que se refleja en instancias conjuntas entre este y el Departamento de Extranjería, que tienen por objeto facilitar y promover la incorporación de todos los hijos de migrantes que residen en Chile a los diversos establecimientos de educación general básica y media, independiente de la condición migratoria de sus padres (MINEDUC, 2005).

En Chile, el sistema educativo ha tenido un alza en este tema, ya que es un fenómeno que debe considerarse en las políticas públicas, no obstante, la integración de estos estudiantes no pasa exclusivamente por la sola incorporación al aula, sino que implica la gestión de diversos factores que intervienen en el proceso, favoreciendo la integración del alumnado migrante en el sistema escolar. Enfrentado a este nuevo escenario, la formación de los docentes constituye un aspecto clave y relevante dentro del proceso, ya que el aumento de

estudiantes extranjeros en el aula implica tomar medidas pertinentes para dar respuesta a este nuevo perfil de estudiantes, los cuales se encuentran inmersos en un nuevo sistema educativo (Bartolomé, 2002; Eurydice; 2009; González, 2008; Palou, 2010; Sadker, Sadker & Zittleman, 2008).

Sin embargo, y pese a toda la importancia del docente dentro del proceso de aprendizaje es preciso atender a las condiciones de operación que permitan llevar a cabo de forma idónea los procesos requeridos, además de asegurar el desarrollo de conocimientos, competencias, actitudes y didácticas específicas (Atwater, 2010; Aranda, 2011; Rubio, 2009 & Sabariego, 2003; Reid & Sripraks, 2012).

Los docentes son los encargados de implementar las innovaciones curriculares en el aula e incorporar contenidos de temas orientados a la diversidad y pertenencia cultural, pero también deben desarrollar nuevas estrategias de enseñanza -aprendizaje que favorezcan la reflexión y el análisis intercultural entre los estudiantes. En consecuencia, los docentes tienen que asumir e integrar las creencias filosóficas, educativas y sociales que comporta un planteamiento intercultural (Jordán, 2004; González, 2008; Vaughn, 2005).

El desafío muestra complejidad, considerando que los docentes son fruto de una formación monocultural, y, por tanto, su preparación ha estado orientada al trabajo con un alumnado homogéneo (Bueno & Belda, 2005; Siguán, 2003). De aquí que algunos profesores se han visto sorprendidos tanto por el ingreso de estudiantes extranjeros en sus aulas como por las escasas herramientas de formación profesional con que cuentan para asumir el desafío de educar desde la multiculturalidad. La importancia de este aspecto es que principalmente, en el aula intercultural se debe sensibilizar hacia la diferencia étnica, proporcionar a cada estudiante la oportunidad de entender y apreciar su propia cultura, sin dejar de reconocer sus similitudes y diferencias con otras culturas y las perspectivas de la sociedad en la que conviven. No cuentan con las herramientas necesarias para poder llevar a cabo este proceso de forma idónea, pues se requiere el desarrollo de conocimientos, competencias, actitudes y didácticas específicas (Aranda, 2011; Rubio, 2009 y Sabariego, 2003; Reid y Sripraks, 2012).

Los factores esenciales que un profesor debe considerar en un aula intercultural según (Atwater, 2010) son: tomar conciencia de forma explícita de la influencia cultural que producen las diferentes culturas que conviven en la sociedad de acogida; considerar la relevancia del contenido académico para integrar a los diversos grupos culturales; y desarrollar las competencias y habilidades idóneas para comunicarse eficazmente con las otras culturas. Es habitual creer que solo el profesorado que trabaja en escuelas con notables diferencias étnicas o raciales debe desarrollar competencias interculturales. Sin embargo, todos los docentes pueden preparar al alumnado para convertirse en ciudadanos competentes en una sociedad multicultural, diversa e inclusiva (Bartolomé, 2002; Diller & Moule, 2005; Essomba, 2006; Sabariego, 2003).

Para afrontar el conflicto que genera el choque cultural, el profesorado debe estar preparado para contener y mediar posibles problemas que se generen tanto dentro como fuera del

aula y que dificulten el proceso de integración del alumnado inmigrante (Etxeberría & Elosegú, 2010; Weinstein, Tomlison & Curran, 2004). Comenzar a desarrollar la competencia intercultural en los docentes pasa por comprender que esto responde a un enfoque de la educación, y, como tal, es un proceso continuo, no un logro instantáneo. No existe un tiempo preciso para que los profesores desarrollen esta competencia intercultural, debido a que esta se mejora a través de la práctica en el aula. El profesorado asume un rol de mediador ya que debe colaborar para que tanto el alumnado como sus familias se sientan más integrados en el sistema educativo.

El Ministerio de Educación en Chile, nos entrega orientaciones para la acogida de los estudiantes migrantes, pero estos son generales ya que solo dan lineamientos globales del proceso, por lo que al momento de abordar esta realidad el establecimiento educacional no sabe cómo enfrentarlo, lo que conlleva a que se haga de manera poco efectiva y de acuerdo a las creencias de cada establecimiento educacional, traspasando esa responsabilidad al docente de aula, el cual debe abordar esta multiculturalidad sin tener una acabada claridad de cómo hacerlo.

El aumento de estudiantes extranjeros en las aulas chilenas exige que el sistema escolar sea abierto y flexible ante las necesidades sociales y en este caso frente a una escuela cada vez más multicultural, para contribuir de forma exitosa a la integración de estos estudiantes, por lo que también son necesarias políticas educativas pertinentes. En ese escenario, el objetivo de la presente investigación comprender percepciones docentes entorno a las prácticas pedagógicas vinculadas a la inclusión de los estudiantes extranjeros en una escuela de la región del Maule.

## **MÉTODO**

Este estudio presenta un enfoque cualitativo ya que otorga la posibilidad de acceder a aquellos aspectos de la subjetividad puestos en relación con los hechos, comportamientos y contexto en el que adquieren significado, permitiendo dar cuenta de las prácticas, los significados y las interpretaciones simbólicas de los sujetos (Ruiz, 2009).

De tipo interpretativo, pues busca acceder a los significados, intenciones, expectativas, entre otros. De las acciones humanas desde las perspectivas de quienes lo experimentan, con la intención de describir el contexto y las circunstancias en las que se sitúan, para a partir de ello interpretar y comprender el fenómeno (García, Gil, & Rodríguez, 1996).

### ***Participantes y contexto***

Los participantes de este estudio son 10 docentes que trabajan con estudiantes extranjeros en cualquiera de los cursos de enseñanza básica (1° a 8° año básico) en una escuela municipal de Educación Básica que presenta altos Índices de Vulnerabilidad Escolar. La categoría de estudio es percepciones docentes sobre las prácticas pedagógicas con estudiantes extranjeros, por lo cual se aplicó la técnica de entrevista semiestructurada, la

cual permite la obtención de datos o información del sujeto de estudio mediante la interacción oral con el investigador (Vargas, 2012). Debido a la condición sanitaria que vive el país la entrevista se llevó a cabo de manera virtual, mediante la plataforma online Google Meet.

La muestra fue por conveniencia, por lo cual los 10 participantes debieron cumplir con los siguientes criterios de inclusión: haber trabajado con estudiantes extranjeros, realizar una asignatura a estudiantes extranjeros y haber desarrollado la asignatura durante a lo menos un año.

Una vez enviada la autorización a la Directora del establecimiento se procedió a la aplicación de la entrevista, se procedió a enviar vía correo electrónico el consentimiento informado con la información e instrucciones generales a cada docente seleccionado que cumplía con los criterios de inclusión mencionados anteriormente para participar de la investigación, dicho consentimiento informado fue devuelto por el mismo medio con nombre completo y firma donde el docente aceptaba participar del estudio.

Los docentes que accedieron a participar de la investigación, fueron entrevistados, una única vez, a través de la plataforma virtual *Google Meet*, en el día y hora previamente acordada. La entrevista, de tipo semiestructurada, tuvo una duración aproximada de sesenta minutos y fue registrada en audio.

Etapa 1: Búsqueda de participantes.

Se procedió a buscar los participantes a través de una muestra por conveniencia, ya que con esto se aseguraba el objetivo de la investigación.

Etapa 2: Aplicación de consentimiento informado

Una vez recepcionada la autorización por parte de la dirección del establecimiento, se hizo envío del consentimiento informado a los participantes a través de correo electrónico, una vez que el docente acepto participar del estudio hizo devolución del consentimiento informado firmado con los datos requeridos, de esta manera se estableció el día y hora para llevar a cabo la entrevista.

Etapa 3: Gestión de día de aplicación.

A través de contacto telefónico con el participante se estableció el día y hora de la entrevista, la cual fue realizada en una instancia donde no interrumpiera la función de cada docente.

Etapa 4: Aplicación de entrevistas.

Se hizo envío del link para llevar a cabo la entrevista con cada participante, esta tuvo una duración aproximada de 60 minutos.

Etapa 5: Análisis de la información recopilada.

Una vez realizadas todas las entrevistas a los participantes se transcribieron las entrevistas para luego organizarlas y categorizarlas con el fin de dar respuesta al objetivo planteado.

### ***Instrumentos y estrategias de recolección de datos***

El desarrollo de la investigación contempló una serie de etapas:

- Etapa 1: Búsqueda de participantes.
- Etapa 2: Aplicación de consentimiento informado
- Etapa 3: Gestión de día de aplicación.
- Etapa 4: Aplicación de entrevistas.
- Etapa 5: Análisis de la información recopilada.

Una vez recopilada la información, se resguardó en el computador con clave y se realizaron las transcripciones de dichos audios, para tener un mejor análisis de estos, resguardando en todo momento la confidencialidad. Se hizo uso de la técnica de análisis de contenido.

### ***Instrumento del Estudio***

El estudio se centró en conocer cuáles son las percepciones que tienen los docentes en tomo a las prácticas pedagógicas para el apoyo y trabajo con estudiantes extranjeros, por lo cual se utilizó la entrevista semiestructurada, la validación de las preguntas del instrumento fue sometida a una validación de juicio de expertos.

Escobar y Cuervo (2008) definen el juicio de expertos como "una opinión informada de personas con trayectoria en el tema, que son reconocidas por otros expertos cualificados en este, y que pueden dar información, evidencia, juicios y valoraciones" (p.29).

Por su parte (Cabrero & Llorente, 2013) establecen una serie de ventajas a esta estrategia: la teórica calidad de la respuesta que obtenemos de la persona, el nivel de profundización de la valoración que se nos ofrece, su facilidad de puesta en acción, la no exigencia de muchos requisitos técnicos y humanos para su ejecución, el poder utilizar en ella diferentes estrategias para recoger la información es de gran utilidad para determinar el conocimiento sobre contenidos y temáticas difíciles, complejas y novedosas o poco estudiadas, y la posibilidad de obtener información pormenorizada sobre el tema sometido a estudio (p. 14).

A continuación, se presentan las preguntas del instrumento:

Tabla 1 Descripción del instrumento utilizado

PERCEPCIONES DOCENTES SOBRE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS CON ESTUDIANTES EXTRANJEROS EN UNA ESCUELA.		
	Objetivos Específicos:	Preguntas
Objetivo General:	Describir la visión de los docentes acerca de la inclusión escolar de estudiantes extranjeros que se implementa en la escuela.	1. ¿Cuál es su opinión respecto del ingreso de estudiantes extranjeros al sistema escolar chileno? 2. ¿De qué manera el currículo nacional condiciona (facilita y/o limita) el trabajo con estudiantes extranjeros? 3. ¿Qué demandas/desafíos plantea al trabajo en aula la incorporación de estudiantes extranjeros?
Comprender a partir de las percepciones docentes las características que presentan las prácticas pedagógicas vinculadas a la inclusión de estudiantes extranjeros.	Describir las características que presentan las prácticas pedagógicas desarrolladas por los docentes en relación a estudiantes extranjeros.  Describir los factores que según los docentes condicionan (facilitan y/o limitan) el desarrollo de prácticas inclusivas con sus estudiantes extranjeros.	4. ¿Qué características presentan sus prácticas pedagógicas? 5. ¿Sus prácticas educativas son inclusivas? Describalas. 6. ¿Cuáles son las orientaciones o protocolos utilizados para el trabajo con estudiantes extranjeros? 7. ¿De qué manera se consideran las diferencias culturales, étnicas, sociales u otros durante la clase? Ejemplifique. 8. ¿De qué manera orienta a los estudiantes extranjeros durante el desarrollo de su aprendizaje? Ejemplifique orientaciones metodológicas que utiliza. 9. ¿Cuáles son los factores que facilitan las prácticas inclusivas con estudiantes extranjeros al interior de la escuela? 10. ¿Cuáles son los factores que limitan las prácticas inclusivas con estudiantes extranjeros al interior de la escuela? 11. Según su percepción, ¿Qué utilidad otorgan las orientaciones entregadas por el MINEDUC para el trabajo con estudiantes extranjeros en la realidad de su aula y escuela?

### **Análisis de Datos**

Dado el carácter cualitativo de la investigación, se opta por el uso de entrevistas semi estructurada. Al respecto, (Flick 2015) sostiene que la entrevista coloca el foco de la investigación en la experiencia individual del participante, considerándola relevante para comprender las experiencias de otros sujetos "En las entrevistas no encontramos simplemente una reproducción o representación del conocimiento existente (que se pueda juzgar por su veracidad), sino una interacción sobre una cuestión que forma parte del conocimiento producido en esa situación" (p.111).

Para el análisis de la información, se utilizó la técnica de análisis de contenido (Ruiz, 2009), a partir de tres operaciones claves, a saber:

- Una primera fase de reducción de datos en la que se seleccionó y organizo la información para hacerla más abordable con la asignación de un código asociado a la inicial del nombre y un número correlativo a cada una de las entrevistas previamente transcritas.
- Una segunda fase de reducción de datos a partir del levantamiento inductivo de categorías acompañado de la evidencia empírica correspondiente.
- Una tercera fase de obtención de resultados y conclusiones que facilitaron nuevos elementos y comprensiones relacionados con la temática investigada.

La tabla N°2 presenta las categorías y subcategorías que emergen de las entrevistas aplicadas a los profesores.

Tabla 2 Categorías y subcategorías de análisis

Categoría	Subcategorías
<i>Visión sobre el ingreso de estudiantes extranjeros</i>	Derecho de todo niño Intercambio cultural
<i>Visión del currículo y como este se condiciona con estudiantes extranjeros</i>	Currículo homogéneo Diferencia curricular Diferencia de vocabulario
<i>Visión sobre los desafíos de la incorporación de estudiantes extranjeros al aula</i>	Apoyo a la labor docente Gestión de los tiempos y apoyos Protocolo de acogida
<i>Visión sobre las características presentan sus prácticas pedagógicas</i>	Estructuradas Didácticas
<i>Visión sobre la inclusión de sus prácticas pedagógicas</i>	Visión sesgada Visión inclusiva
<i>Visión sobre protocolos utilizados para el trabajo con estudiantes extranjeros.</i>	Incorporación al aula Apoyo colaborativo
<i>Visión sobre las diferencias culturales, étnicas, sociales u otros durante la clase</i>	Comparación cultural
<i>Visión sobre los factores que facilitan las prácticas inclusivas con estudiantes extranjeros.</i>	Clima de convivencia
<i>Visión sobre los factores que limitan las prácticas inclusivas con estudiantes extranjeros</i>	Diferencia curricular
<i>Visión sobre la utilidad que otorgan las orientaciones entregadas por el MINEDUC para el trabajo con estudiantes extranjeros en la realidad de su aula y escuela.</i>	Falta de contextualización

## RESULTADOS

La inclusión es un proceso que responde a la diversidad de las necesidades de todos los estudiantes, a través de mayor participación en el aprendizaje, eliminando o minimizando las barreras que lo limitan, involucrando cambios y modificaciones en contenidos, metodologías, estructuras y estrategias, de modo que todos/as los/as estudiantes tengan un espacio en el proceso educativo que responda a sus características, intereses, capacidades y necesidades. (UNESCO, 2008)

Consultados los profesores respecto a la visión que poseen de la inclusión de los estudiantes extranjeros a la escuela, es posible reconocer una actitud o disposición positiva que se evidencia en dos perspectivas. En primer lugar, se la vincula a “derecho de todo niño” y por otra, se visualiza como una oportunidad para el “intercambio cultural.

*“(…) es lo correcto, ya que esos niños requieren de educación sin importar el país en el que se encuentren…” (E5).*

*“(…) bajo la normativa deben ingresar y más aún con los derechos de los niños, sean chilenos o extranjeros van a tener los mismos derechos estando en el país” (E1).*

Estas afirmaciones indican que los profesores se ajustan a las normativas vigentes incorporando a los estudiantes extranjeros al aula, ya que tal como se indica “Todos los hijos de los trabajadores migratorios gozarán del derecho fundamental de acceso a la educación en condiciones de igualdad de trato con los nacionales del Estado. El acceso de los hijos de

trabajadores migratorios a las instituciones de enseñanza preescolar o las escuelas públicas no podrá denegarse ni limitarse a causa de la situación irregular en lo que respecta a la permanencia o al empleo de cualquiera de los padres, ni del carácter irregular de la permanencia del hijo en el Estado de empleo (ONU, 1990, p. 23). Por tanto, el estado chileno garantiza el acceso del estudiantado extranjero al sistema escolar promoviendo la integración y tolerancia, con el fin de incentivar a los establecimientos a crear reglamentos de convivencia que fomenten el respeto y las buenas prácticas.

Los profesores reconocen que con la llegada de estudiantes migrantes se han producido intercambios culturales entre los distintos actores que forman parte de la comunidad educativa, siendo los intercambios más recurrentes relacionados con temas de comidas, bailes, vestuario y lugares geográficos. De esta manera la escuela es vista como un espacio de aprendizaje intercultural y como una oportunidad para el fortalecimiento de las relaciones humanas en un contexto de diversidad cultural.

*"(...) Yo encuentro una excelente instancia de intercambio cultural para que se generen nuevos lazos de convivencia (...)"(E3).*

*"(...) pueden ser interesantes para el resto de niños chilenos, puede contribuir a generar nuevos lazos significativos sobre todo en actividades extracurriculares (...)" (E2).*

A partir de este tipo de relatos se observa que la escuela es reconocida como un espacio para la convivencia multicultural donde tiene lugar el desarrollo de experiencias educativas que enfatizan los componentes afectivos de las relaciones, permitiendo crear sentimientos de unidad y así reducir estereotipos, prejuicios y sesgos que los estudiantes tienen hacia la diversidad en general. La escuela vista como espacio para el aprendizaje intercultural gravita y da cuenta de una educación multicultural entendida únicamente como un espacio para el mejoramiento de la convivencia escolar y el desarrollo de climas escolares armoniosos basados en el respeto, la tolerancia y la no discriminación (Sleeter & Grant, 2009), siendo aún tema pendiente desde el discurso del profesorado una mirada que privilegie una perspectiva multicultural crítica basada en el cuestionamiento del orden social y del desarrollo de experiencias educativas para la justicia social (Sleeter, 2013).

Consultados los profesores respecto a la visión que poseen del currículo y como este condiciona en el trabajo con estudiantes extranjeros, es posible reconocer una actitud y disposición negativa que se sustenta en tres perspectivas. En primer lugar, se vincula la presencia de un "currículo homogéneo" donde a pesar de la diversidad del aula se debe trabajar bajo los mismos lineamientos del currículo y donde la "diferencia curricular" es un condicionante negativo para sus prácticas docentes, al igual que la "diferencia de vocabulario" existente entre los estudiantes chilenos y los extranjeros de habla no hispana.

La evidencia indica que la escuela chilena se ordena desde una perspectiva normalizadora y excluyente apostando por la construcción de una identidad uniforme y homogénea (Poblete

& Galaz, 2007) la cual no es acorde a la nueva realidad educativa que vive el país, donde los docentes deben hacerse cargo de esta diversidad en el aula.

La diferencia de vocabulario, el conocimiento y dominio del idioma, constituye una de las barreras para el trabajo curricular con los estudiantes extranjeros, por lo cual es relevante que en el proceso se garantice la igualdad de oportunidades, ya que los docentes no se encuentran preparados para abordar las necesidades que surgen de esta situación, en este caso es claro que las escuelas requieren apoyos que trascienden su marco de acción y remiten al rol de los municipios o al propio Ministerio de Educación.

En cuanto a las categorías “perfeccionamiento docente” y “apoyo a la labor docente” las visiones de los profesores ponen de manifiesto que con la llegada de los estudiantes extranjeros existe una mayor carga laboral, lo que significa mayor trabajo y esfuerzo, por lo que indican no tener el tiempo, ni las indicaciones para realizar trabajo con estos estudiantes, delegando responsabilidades tanto a la escuela como al Ministerio de Educación.

La visión de los profesores sobre los desafíos y demandas que requieren con la incorporación al aula de estudiantes extranjeros, se relaciona directamente con su quehacer pedagógico, sintiéndose en muchas ocasiones presionados, por lo que tienden a trabajar de igual manera con todos los estudiantes, sin reconocer la diversidad presente en el aula ya que esto traería consigo la necesidad de tener mayores herramientas pedagógicas para desarrollar su labor.

Respecto de la forma de abordar la diversidad al interior de las aulas, (Kaluf, 2009) afirma que la mayoría de los docentes se encuentran pocos preparados y tienden a considerar cualquier tipo de diferenciación como una forma de discriminación, por lo que trabajan bajo la ilusión del trato igualitario, asumiendo que, porque no existe la diferencia, no hay discriminación. Esto corroborado también por (Castro, 2012), al señalar que los docentes asumen que niños y niñas extranjeros no requieren de apoyos o tratos diferenciados ya que son considerados como iguales a los estudiantes nacionales, por tanto, no modifican sus prácticas, lo que incide en parte en la invisibilización de la diversidad presente en el aula.

Es indudable que los docentes tienen un rol fundamental a la hora de integrar a los estudiantes extranjeros en el sistema educativo (Bartolomé, 2002; Eurydice, 2009; González, 2008; Palou, 2010; Sadker, Sadker & Zittleman, 2008). Sin embargo, no cuentan con las herramientas necesarias para poder llevar a cabo este proceso de forma idónea, pues se requiere el desarrollo de conocimientos, competencias, actitudes y didácticas específicas (Awater, 2010; Aranda, 2011; Rubio, 2009; Reid & Sripraks, 2012) para las que tal vez no están formados. Son ellos quienes deben promover las innovaciones curriculares e incorporar contenidos de temas orientados a la diversidad cultural, pero también deben desarrollar nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje que favorezcan la reflexión y el análisis intercultural en los alumnos.

En cuanto a las subcategorías “*protocolo de acogida*” las afirmaciones de los profesores verbalizan la necesidad de que el Ministerio de Educación o la escuela, entregue

lineamientos concretos que faciliten la inclusión de estudiantes extranjeros, ya que en ellos emerge un sentimiento de soledad frente al desafío de trabajar con la diversidad, donde deben levantar barreras idiomáticas para abordar el currículum, la poca flexibilidad de este y la falta de pertinencia de los contenidos.

A pesar de que el año 2007 el Ministerio de Educación publicó las Orientaciones técnicas para la inclusión educativa de estudiantes extranjeros (MINEDUC, 2017e), con el propósito de apoyar “a las comunidades educativas para avanzar en la construcción de propuestas educativas que incorporen cada vez más un enfoque intercultural” (p. 3-4), estas no ha sido aplicada en el establecimiento, siendo la visión de los docentes una clara evidencia de la falta de protocolos y lineamientos para el trabajo con estudiantes extranjeros, donde estos indican la falta de contextualización de dichos documentos de los cuales ellos tampoco tienen mayor conocimiento, siendo los transmisores de conocimientos en un ambiente de estudiantes homogéneos sin visualizar la diversidad que se presenta en su aula. Los profesores declaran la necesidad de una herramienta concreta de gestión institucional que se haga cargo del alumnado extranjero, implementado bajo un protocolo de acogida para las y los estudiantes, el cual sea conocido por toda la comunidad educativa y orientaciones pedagógicas específicas y claras, contextualizadas a su realidad. Avanzar hacia procesos de enseñanza con enfoque intercultural, requiere evidentemente de docentes capaces de reflexionar sistemáticamente desde este enfoque. Sin embargo, además se requiere de un abordaje renovado del currículum existente, de una transformación de las prácticas didácticas y pedagógicas y, de un manejo inclusivo de las relaciones sociales dentro de la sala.

Respecto a la visión que poseen de sus prácticas pedagógicas en relación a los estudiantes extranjeros, es posible reconocer dos subcategorías “estructuradas” y “didácticas”, las cuales, son realizadas con todos los estudiantes, además los entrevistados indican que sus prácticas no varían al momento de trabajar con estudiantes nacionales o extranjeros utilizando la misma metodología de trabajo con todos.

*“(…) mis prácticas son más bien organizadas y estrictas para que todos los estudiantes logren entender el contenido en los tiempos estipulados (...)” (E1).*

*“(…) implemento una enseñanza estructurada, preparada y planificada, con objetivos claros que se comunican a los niños (...)” (E10).*

Estas afirmaciones indicarían que los profesores caracterizan sus prácticas con una visión de educación esencialmente dirigida por el profesor, quien es el encargado de organizar, manejar y direccionar el proceso de enseñanza-aprendizaje, siendo importante el manejo de grupo, mantener la disciplina, el control y organización del curso a través de actividades que no den tiempo para la distracción o desorden de los estudiantes.

Desde este punto de vista, los docentes tienen bajo su responsabilidad un rol protagónico, no solo como ejecutores de los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino también, como

principales motores del cambio en la educación, existiendo la necesidad de que los profesores sean capaces de promover cambios tanto en sus prácticas pedagógicas como en las concepciones que tienen acerca de la educación, de sus estudiantes y de las metodologías de aprendizaje (Díaz et al., 2010). Sobre todo, ahora que el sistema educativo se ha diversificado, incorporando un gran número de estudiantes extranjeros a los cuales se debe dar una respuesta educativa acorde a sus necesidades, pero que los docentes indican no saber cómo hacerlo y por lo cual continúan utilizando las mismas prácticas que con el resto de los estudiantes.

Consultados los profesores respecto a la visión que poseen sobre la inclusión de sus prácticas pedagógicas en relación a los estudiantes extranjeros, es posible reconocer dos subcategorías: "visión sesgada" y "visión inclusiva", contraponiéndose dos posturas completamente diferentes, ya que por un lado, algunos docentes reconocen dificultad al momento de llevar a cabo sus prácticas con estos estudiante indicando dificultad y mayor tiempo en la realización y preparación de las clases, mientras que por otro lado, algunos valoran la inclusión como una herramienta, que permite el reconocimiento de las diferencias y experiencias diversas como oportunidades de aprendizaje colaborativo.

En cuanto a la subcategoría "Visión sesgada" las afirmaciones de los profesores ponen de manifiesto que sus prácticas pedagógicas se orientan en el trabajo segmentado en grupos entendiendo la inclusión como la aceptación de aquello distinto a lo normado. De este modo, asocian el concepto a ciertos focos de su práctica educativa, esto entendido como aquello que complejiza la labor educativa.

*"(...) Inclusivas va a depender de la condición que presente cada niño (...)"(E1).*

*"(...) lo que yo hago es realizar trabajo con tutores y de esta forma los estudiantes más aventajados pueden apoyar a los que les cuesta más (...)"(E7).*

Estas afirmaciones indican que los profesores caracterizan sus prácticas con una visión de educación homogénea, donde el trabajo con estudiantes extranjeros es un obstáculo ya que requieren innovar en su quehacer pedagógico y para lo cual indican que no están preparados. Las respuestas dejan en claro que las prácticas que realizan no son diferenciadas y que lo que ellos llaman para todos lo mismo es una idea que no permite la inclusión, dado que cuando nos referimos a este concepto debemos tener en consideración que el trato debe ser igual para todos en el entendido que cada persona es diferente, más aún, cuando nos referimos a estudiantes extranjeros (Echeita & Sandoval, 2002).

Tal como indican diversos autores (Arreaza, 2001; Escudero & Martínez, 2011), una pedagogía más inclusiva en las aulas requiere fortalecer los saberes profesionales, considerar más y mejores métodos de enseñanza, diversificación de las didácticas que faciliten y favorezcan la participación de todo el alumnado, visibilizando sus intereses en la búsqueda del éxito escolar.

Consultados los docentes respecto de cuáles son los protocolos u orientaciones que utilizan para el trabajo con estudiantes extranjeros, existe un consenso a la hora de afirmar que no existen políticas formales de la institución para acoger e integrar a los estudiantes extranjeros, siendo una tarea que simplemente deben realizar, pero nadie sabe exactamente como realizarla exitosamente, ya que tampoco suelen desarrollar alguna estrategia planificada específica al respecto, más allá de las que realizan con la mayoría de los estudiantes nuevos cuando ingresan al curso. *"(...) yo te podría decir que al menos en mis clases el protocolo es el mismo que para todos los estudiantes, disciplina y como lo dije anteriormente las prácticas que yo realizo como docente (...)"* (E10).

Los profesores enfatizan que no poseen ninguna normativa formal y explícita sobre qué deben hacer al respecto, menos aun cuando esta situación involucra temas de diferencias culturales o étnicas, por lo cual algunos docentes han desarrollado sus propios mecanismos en función de la situación, la problemática, sus herramientas y capacidades que poseen, en cuanto a los cambios en el currículo estos son superficiales y se concentran en actividades puntuales, siendo un modo habitual incorporar un dato o información de los otros países, específicamente cuando el contenido lo permite. En la mayoría de los casos surge de manera espontánea durante el desarrollo de la clase, no evidenciándose un diseño de actividad para abordar la incorporación de estudiantes extranjeros al aula.

Tal como indica Favaro (2007) es importante que existan protocolos de acogida e integración de estudiantes extranjeros, los cuales deber ser de conocimiento por todos los participantes de la comunidad escolar y pertinentes donde se indiquen objetivos claros, deberes y funciones de directivos, profesorado, asistentes de la educación y toda la comunidad educativa.

Consultados los profesores respecto de la utilidad que entregan las orientaciones dadas por el Ministerio de Educación sobre el trabajo con estudiantes extranjeros, es posible reconocer un desconocimiento de dichos documentos y una "falta de contextualización" en el trabajo que ellos realizan, señalando la inexistencia de políticas o estrategias concretas sobre la incorporación de estudiantes extranjeros al aula de clases. En este sentido, los entrevistados manifiestan que el problema para propiciar aprendizajes en los alumnos extranjeros se debe mayormente a las escasas orientaciones pertinentes y un currículo nacionalista y que mientras no se acoja a la diversidad con un currículo flexible no se logrará una inclusión de estos estudiantes en las escuelas.

Como enfatiza un docente *"(...) creo que el MINEDUC, nos deja toda la responsabilidad a nosotros los profesores, no nos dan ningún tipo de ayuda para el trabajo con esta nueva realidad educativa (...)"* (E1).

Esto deja en evidencia la falta de una política de acogida clara por parte del colegio y del Ministerio de Educación, ya si bien es cierto existen orientaciones, en la realidad estas no son conocidas ni utilizadas para llevar a cabo de una mejor manera la incorporación de estudiantes extranjeros a las aulas.

Como se puede apreciar existen medidas orientadoras para las escuelas, pero pese a ello las comunidades educativas no se sienten preparadas para cumplir con su labor, manifestando la falta de políticas que permitan incluir estudiantes extranjeros de manera más adecuada, donde se les entregue apoyo para realizar su labor docente con estos estudiantes, reclamado lineamientos claros que vengan desde el Ministerio de Educación y que los orienten a poder realizar el proceso inclusivo de una mejor manera.

## CONCLUSIONES

En Chile se han impulsado políticas y programas de Educación Intercultural. La misma Ley General de Educación promueve el principio de interculturalidad para el sistema educativo, sin embargo, en su implementación el profesorado chileno no cuenta con referentes claros y válidos acerca de lo que se espera en su ejercicio profesional, para el adecuado trabajo con estudiantes extranjeros y la incorporación de estos al aula.

La situación actual revela una inconsistencia de los discursos legales y curriculares ya que el proceso de escolarización de estudiantes extranjeros es abordado desde la política educativa de forma insuficiente, bajo el principio del acceso al sistema escolar, pero desde la ausencia de un currículo flexible, lo que nos dice que la diversidad cultural migrante no ha sido objeto de reflexión sistematizada por lo actores involucrados, viniendo a reforzar la existencia de un Estado unitario, donde bajo una concepción de igualdad mal entendida, potenciando un enfoque asimilacionista y que legitima la matriz monocultural que reproduce la escuela a través del currículo.

En el contexto educativo chileno la percepción docente sobre sus prácticas pedagógicas con estudiantes extranjeros no han sido suficientemente visibilizadas, pudiendo deberse a razones diversas, una débil formación inicial docente, que no estaría garantizando una preparación adecuada para enfrentar los retos de la diversidad cultural presente en el aula, lo cual queda de manifiesto con las percepciones entregadas por los profesores sobre el trabajo con estudiantes de diversas nacionalidades, así mismo, también podría estar incidiendo la ausencia de criterios claros por parte del Ministerio de Educación, dificultando la labor docente al momento de abordar la diversidad, limitando el aprendizaje de todos los estudiantes.

Desde la información obtenida en este estudio referida a la visión que presentan los docentes sobre la inclusión de estudiantes extranjeros implementadas por la escuela, se puede afirmar que debido a las normas existentes en Chile el acceso al sistema educacional está garantizado, por lo que los estudiantes extranjeros son recibidos de igual manera que los demás estudiantes chilenos, sin considerar sus diferencias individuales, a pesar de que el profesorado indica una visión inclusiva, la gran mayoría de sus prácticas propician un proceso que tiende a ser asimilacionista, esto porque si bien en la escuela se reciben estudiantes de distintas culturas una de las tendencias es a la homogenización que impregna su praxis educativa.

En línea con lo anterior la gran mayoría de los docentes desconocen la existencia de algún programa formal impulsado por el Ministerio de Educación orientado a desarrollar mecanismos de incorporación de estudiantes extranjeros a las aulas. Por lo tanto, presentan el currículo con una visión homogénea, ya que es igual para todos sin importar la trayectoria escolar previa de cada estudiante, además una gran parte de los docentes señalan que simplemente no existen planes ni programas que tematizen concretamente en el fenómeno de los estudiantes extranjeros y su inserción en el sistema educativo. Bajo este punto de vista es importante señalar que la mayoría de los docentes sienten que las expectativas están puestas sobre ellos a la hora de lograr una adecuada incorporación y trayectoria educativa exitosa de los estudiantes extranjeros, más que en las políticas institucionales existentes.

En este contexto es importante ver como actualmente existe un desafío en la inclusión de prácticas pedagógicas que permitan avanzar en la integración de estudiantes extranjeros, donde la enseñanza y aprendizaje puedan ser significativas, donde el punto importante es la diversidad que existe a la hora de aprender y que este no sea limitado por qué no se potenciaron sus fortalezas o simplemente no se le prestó atención. Si bien la mayoría de los docentes reconocen prácticas inclusivas, muchas veces lo hacen por asociación con los programas de integración de apoyo a niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales y no necesariamente destacando el valor de la multiculturalidad. Todos los docentes son conscientes de la presencia de niños extranjeros, pero no todos asumen en forma activa lo que significa la diversidad presente en el aula y en este sentido no es lo mismo que un docente indique que sus prácticas son inclusivas a que reconozca abiertamente la diversidad de origen en los estudiantes como un factor relevante y positivo dentro del desarrollo de sus clases.

La creciente llegada de migrantes al sistema escolar chileno ha develado la carencia de políticas específicas orientadas a su incorporación adecuada en las instituciones escolares. A ello se agrega, la tardía generación de conocimientos respecto de las expectativas, características y necesidades de un colectivo heterogéneo. En general el estudio permitió, a través del análisis de la información, evidenciar que en el Establecimiento Educativo a pesar de contar con un número significativo de estudiantes extranjeros, los docentes se ven limitados ya que no cuentan con las herramientas pedagógicas necesarias para que sus prácticas sean realmente significativa con este grupo de estudiantes, debido a falta de lineamientos tanto por parte del Establecimiento Educativo como Ministerial, todo esto sumado a la falta de experiencias migratorias integradoras exitosas, por lo que los docentes responden con las mismas prácticas a la nueva realidad educativa. Según como indica Michael, (1997a). Podría sostenerse que la ausencia de normativas claras procesadas adecuadamente por los docentes genera que su práctica pedagógica tienda a ser homogeneizadora y asimilacionista, por lo cual se sugiere incorporar protocolos acordes a los estudiantes, realizando seguimientos de los resultados de las intervenciones.

## REFERENCIAS

- Aja, E. (2000). La regulación de la educación de los inmigrantes. En VV.AA., *La inmigración extranjera en España. Los retos educativos* (pp. 69-98). Barcelona: Fundación La Caixa. Colección Estudios Sociales, 1.
- Alarcón, J., Gotelli, C., & Díaz, M. (2020). Inclusión de estudiantes migrantes: Un desafío para la gestión directiva escolar. *Praxis Educativa*, (15), 1-24.
- Álvarez, C. (2015). Teoría frente a práctica educativa: Algunos problemas y propuestas de solución. *Perfiles Educativos*, 37 (148), 173-190.
- Arias, C. (2006). Enfoques teóricos sobre la, percepción que tienen las personas. *Horizonte Pedagógico*, 8 (1), 9-22.
- Arnaiz, P., Escarbajal, A & Caballero, C. (2017). El Impacto del contexto Escolar en la Inclusión Educativa. *Revista de Educación Inclusiva*, 10 (2), 195-210.
- Bravo, R. (2012). Inmigrantes en la escuela chilena: Ciertas representaciones para ciertas políticas en educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 6(1), 39-52.
- Castillo, D., Santa-Cruz, E & Vega, A. (2018). Estudiantes Migrantes en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la Educación*, (49), 18-49.
- Cerón, L., Pérez, M., Poblete, R. (2017). Percepciones Docentes en torno a la presencia de niños y niñas migrantes en escuelas de Santiago: Retos y desafíos para la inclusión. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, II (2), 233-246.
- Delpino, M. (2008). El adolescente inmigrado latinoamericano en la escuela española. Las miradas docentes. *Revista Española de Educación Comparada*, 14, 79-102.
- Díaz, M. (2017). Inclusión Escolar y migrantes: Representaciones sociales de quienes lideran los procesos educativos del alumnado diverso. *Tesis para optar al grado de magíster, Universidad del Desarrollo*. Repositorio UDD. <https://repositorio.udd.cl/bitstream>.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- Eurydice (2009). *La integración escolar del alumnado inmigrante en Europa*. Bruselas: Agencia ejecutiva Educación, Audiovisual y Cultura P9 Eurydice.
- Etxebarria, F. y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- Fernández, J. (2004). La presencia de alumnos inmigrantes en las aulas: un reto educativo. *Revista Educación y Educadores* (7), 33-43.

- González, I. (2007). La participación de las familias inmigrantes en la escuela: necesidades de orientación y formación. *XXI Revista de Educación (9)*, 155-169.
- Hernández, A. (2016). El currículo en contextos de estudiantes migrantes: Las complejidades del desarrollo curricular desde la perspectiva de los docentes de aula. *Estudios Pedagógicos, (2)*, 151-169.
- Infante, M. (2010). Desafíos a la Formación Docente: Inclusión Educativa. *Estudios Pedagógicos, (1)*, 287-297.
- INJUV (2011). *Jóvenes migrantes: inclusión social y desafíos para las políticas públicas en juventud* (vol. 5). *Observatorio de la Juventud. Santiago: Instituto Nacional de la Juventud.* Ministerio de Planificación Gobierno de Chile.
- Jiménez, F., & Fardella, C. (2015). Diversidad y Rol de la Escuela: Discurso del profesorado en contexto educativo multiculturales en clave migratoria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa, 20 (65)*, 419-441.
- Jordán, J. (2004). La formación permanente del profesorado en Educación Intercultural. En Jordan, J., Besalú, X., Bartolomé, M., Aguado, M., Moreno, C. & Sanz, M., *La formación del profesorado en Educación Intercultural* (pp. 11-48). Madrid: Los libros de la Catarata.
- Latorre, M. (2004). Aportes para el análisis de las racionalidades presentes en las prácticas pedagógicas. Santiago: *Revista Estudios Pedagógicos N°30:75-91*.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2018). *Mapa de estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Documento de trabajo N°12. Santiago, Chile. Atacameños, (57), 181-201.
- Mora, M. (2018). Política educativa para migrantes en Chile: un silencio elocuente. *Revista Latinoamericana, N°49, 2018, p. 231-257*.
- Navarrete, B. (2017). Percepciones sobre inmigración en Chile: Lecciones para una política migratoria. *Migraciones Internacionales, 9(1)*, 180-209.



# CULTURA Y DESEMPEÑO ORGANIZACIONAL: CONTRASTES ENTRE LICEOS DE ALTO Y BAJO PUNTAJE SIMCE EN ÑUBLE

Culture and organizational performance: contrasts between high and low simce' score in Ñuble Highschools

Cristian Guzmán Suazo<sup>8</sup> | Investigador independiente | guzmansuazo.cristian@gmail.com

## RESUMEN

La presente investigación tiene como propósito analizar la cultura y desempeño organizacional de los establecimientos municipales de la nueva región de Ñuble. Dentro de estos, se hará una distinción entre los establecimientos municipales entre el 25% superior y el 25% inferior de resultados SIMCE en los últimos 5 años en Ñuble. Se analizan dos establecimientos, uno en Chillán y otro en San Nicolás, considerando 80 docentes en total. En los dos establecimientos se analizan los rasgos de la cultura organizacional, establecidos por el modelo de Denison a través de un estudio comparativo cuantitativo entre las subdimensiones involucramiento, consistencia, adaptabilidad y misión, así como también un análisis sobre el desempeño organizacional percibido por sus integrantes. Entre los resultados obtenidos se puede observar que ambos establecimientos poseen una percepción de desempeño organizacional centrado en la flexibilidad y estabilidad; se obtiene, además, diferencias significativas en algunas dimensiones, donde uno de los establecimientos posee una percepción de cultura más desarrollada en contraste con el otro. Se concluye que se deben realizar más estudios sobre la valoración de los docentes y la organización escolar como un todo, para la educación.

**Palabras claves:** Involucramiento, adaptabilidad, consistencia, misión, desempeño organizacional, cultura organizacional.

## ABSTRACT

The purpose of this research is to analyze the culture and organizational performance of municipal schools in the, recently created, Ñuble county, Chile. Within these schools, a distinction between municipal schools will be made, those in the top 25% and those in the bottom 25% of SIMCE test results in the last 5 years. Two schools are analyzed, one in Chillán and the other one in San Nicolás, considering 80 teachers in total. In both cases, the characteristics of the organizational culture, established by the Denison model, are analyzed, through a quantitative comparative study between the sub-dimensions involvement, consistency, adaptability, and mission, as well as an analysis of the organizational performance perceived by its members. Based on the results obtained, it is observed that both schools have a perception of organizational performance focused on flexibility and stability; In addition, significant differences are obtained in some dimensions, where one of the schools has a more developed perception of culture in contrast to the other. It is concluded that more studies should be carried out on the evaluation of teachers and the school organization as a whole, for education.

**Key words:** Involvement, adaptability, consistency, mission, organizational performance, organizational culture.

---

<sup>8</sup> Docente de Historia y Geografía, Magister en Historia Universidad de Concepción, Magister en política y gestión educación en la Universidad de Talca.

## INTRODUCCIÓN

Hoy existen múltiples estrategias para mejorar los establecimientos educativos del país. Por ejemplo, si un centro educativo quiere mejores sus aprendizajes y ser una organización moderna es necesario: La cooperación, las metas, la participación de los miembros de la organización educativa y coherencia en torno a un PEI. Esto significa que los miembros de esa organización actúan bajo ciertos comportamientos comunes, es decir, poseen una cultura organizacional<sup>9</sup>. El carácter identitario que se genera en la organización, devela, siguiendo a Schein *“una visión de la organización, estableciéndola como un sistema abierto y complejo con interacciones dinámicas, las cuales se adaptan constantemente de manera interna mientras van evolucionando”* (Schein,1994). Asimismo, esto da a entender lo relativo de considerar al líder como elemento primordial en una organización, una visión tradicional según la cual el resto de sus miembros carecen de importancia a la hora de generar resultados. Es por esto que la cultura organizacional se debe entender como un proceso de gestión que influencia en el desempeño de las personas. Pero, más importante aún, es entender que la cultura Organizacional produce normas que forman conductas en los individuos de una organización y en su forma de interacción. Por ende, una cultura fortalecida obtendrá mejores resultados en el establecimiento educacional que una cultura donde sus integrantes no se sientan parte de ella.

Los puntos mencionados anteriormente son importantes para este estudio, pues los centros educacionales son organizaciones y el uso que se les entrega a conceptos como participación, coherencia, adaptabilidad, visión a futuro, efectividad, etc. están enmarcados dentro de esa idea. No obstante, esto no quiere decir que todos los centros educativos funcionen de la misma manera. El punto real es que la cultura organizacional permite desvelar que tipo de comportamiento se privilegia en una institución, es una herramienta que permite a los líderes realizar cambios sin que estas generen resistencia. Mientras algunas instituciones educativas proponen una postura asociada a preservar valores, otras funcionan a metas relacionadas, entregar servicios, etc.

La presente investigación se estructura en tres partes: Primeramente, describir los rasgos de cultura organizacional de los docentes de ambos centros educativos. Comparar los rasgos de cultura organizacional identificados en cada centro. Y finalmente, analizar la relación entre cultura y desempeño organizacionales en ambos establecimientos.

Las primeras menciones sobre cultura provienen de la antropología, Clifford James Geertz, en su estudio *La interpretación de las culturas* (1973), el cual ésta enfocado a la significación de lo simbólico, elementos y propuestas en escena, entendiéndola como un conjunto de signos interpretables que interactúan entre sí. Asimismo, *“la cultura no es una entidad, algo a lo que puedan atribuirse de manera casual acontecimientos sociales modos de conducta, instituciones o procesos sociales; la cultura es un contexto dentro del cual pueden*

---

<sup>9</sup> “La cultura de la escuela y de cualquier organización da cuenta de la dimensión simbólica que da sentido a las prácticas e interacciones que ocurren en los distintos ámbitos y contextos de la institución. La dimensión simbólica alude a los valores, conocimientos, ritos, reglas y normas –formales e informales– que orientan las interacciones y prácticas al interior de los establecimientos” (Martinić, Anaya & Torrendell, 2008)

*describirse todos los fenómenos de manera inteligible, es decir densa*" (Geertz, 2003). El método de Geertz enfatiza en que la descripción de la cultura debe centrarse en cómo "ellos" (la organización) otorgan a los sujetos (individuos de la misma) elementos para definir lo que les sucede y nosotros (el antropólogo) sistematizamos esa información otorgándole una comprensión a los interpretado.

En los años '80 y '90 los aportes de Hofstede mencionaban que la cultura es una forma de programación colectiva de la mente para distinguir los miembros de un grupo. Schein (1984), sobrepasando a su antecesor, señalaba que la cultura es aprendida y que esta deriva del ambiente, por ende, existen diferentes niveles de profundidad de cultura organizativa dependiendo del tiempo en que se encuentren inmerso en ella. Esta construcción de cultura organizacional se va a ir relacionando con los elementos de percepción de una organización y la interacción entre sus individuos, a esto se le llamó comportamiento organizacional.

Dicho autor señala además que un grupo de individuos de una organización inventa una serie de premisas básicas para aprender un proceso o resolver problemas de adaptación externa y/o de integración interna (Schein, 1984). Por ende, al ser consideradas validas por su comunidad, estas pasan a enseñarse a los otros miembros como una manera correcta. Esta definición de cultura organizacional revelaba una serie de niveles. La primera que consistía a los ambientes físicos de la organización pero que también son difíciles de descifrar los procesos organizativos. En el segundo nivel, son los valores o creencias de los individuos de la organización. Por último, el tercer nivel, trata sobre los supuestos inconscientes, que revelan las formas en que los "grupos perciben, piensan, sienten y actúan". Los supuestos son constructos y fruto de las soluciones eficaces de los problemas, que al pasar el tiempo se convierten en "verdades" incuestionables (Gómez, 2013).

Esta sería más tarde la tesis central de Denison en su obra *Corporate Culture and Organizational Effectiveness* (documento pionero publicado en 1990). El señalaba que el estudio del área organizacional en torno a la cultura es una forma útil de evaluar la coherencia entre metas, estrategias, organización de las tareas y sus resultados. Pues, los supuestos son construcciones sociales y producto de las soluciones eficaces de los problemas de una organización, que al pasar en el tiempo son transmitidas entre los funcionarios creando "verdades" incuestionables. Al estudiar las organizaciones, se quería responder las preguntas: ¿estamos escuchando al mercado?, ¿sabemos hacia dónde vamos?, ¿está el personal alineado y comprometido con la organización? y ¿nuestro sistema crea apalancamiento operativo? Esas preguntas son las que más tarde se conocerán como los factores de la cultura organizacional: adaptación, misión, participación y consistencia, respectivamente. La tesis central de Denison señalaba en que las organizaciones reconocen cada vez más que la cultura tiene un impacto directo en el rendimiento. Es decir: mejora de la calidad, seguridad, retención, rentabilidad, entre otros.

Denison no sólo plantea estas ideas, sino que el modelo de cultura organizacional está localizado en torno a las creencias y principios que poseen los individuos de una organización en torno cuatro dimensiones, regidos por dos ejes; el eje vertical va desde orientación

externa hasta la orientación interna; mientras que el eje horizontal va desde la flexibilidad hasta la estabilidad.

Para que una organización sea exitosa, debe existir una relación entre Cultura organizacional y desempeño organizacional pues, el desempeño de los individuos del liceo o un mejor manejo de la gestión *“va a depender del grado de conocimiento e identificación que la persona tenga hacia la cultura de su institución”* (Figueroa, 2005). Es por ello que, si una persona no se adapta a la organización, ya sea porque sus actitudes, conocimientos o habilidades son diferentes a la empresa, el líder o directivo debe buscar nuevas alternativas para desarrollar procesos para convertir a la institución en una organización efectiva y productiva.

Denison (1990) al estudiar la cultura, da cuenta que las actitudes de los individuos estaban correlacionadas con su desempeño organizacional y que el potenciar esto se puede generar un cambio cultural, pues el desempeño puede mejorar a corto plazo y gradualmente a largo plazo si las correlaciones son altas. Asimismo, los empleados generan una satisfacción al ver que su trabajo está relacionado con los valores que poseen. Estos factores pueden lograr una eficiencia en la organización en términos de recursos humanos y participación de los individuos en la innovación o mejora. Todo ello implica que una empresa debe aprender a ser más afectiva de manera tal de conciliar la cultura y la estrategia organizacional, pues generara más compromiso y motivación entre los individuos de la empresa. (Amorós, 2007).

Para finalizar este apartado Gallegos (2012), señala que el generar una cultura de alto desempeño implica una estructura más flexible al cambio y éstas generen aprendizaje en sus miembros para desarrollar más adaptabilidad, una amplia visión hacia la innovación y formen valor al trabajo con un alto grado de compromiso y motivación.

## **MÉTODO**

### ***Marco contextual de la investigación***

La presente investigación busca las relaciones existentes entre cultura organizacional y desempeño educativo. Es por ello que se utilizó La escala de Cultura organizacional de Denison (Denison Organizational Culture Survey, DOCS), ya que permite manifestar las prácticas administrativas, el manejo o uso de recursos y las percepciones de los docentes respecto a estos temas. De este modo, los elementos tangibles e intangibles de la cultura organizacional se integran con la teoría y los comportamientos de los miembros de la organización. DOCS estaba 60 preguntas que miden: involucramiento, consistencia, misión y adaptabilidad del establecimiento.

La aplicación de la encuesta fue de carácter individual y pudo ser respondida aproximadamente en 15 minutos por persona. Asimismo, el instrumento estaba diseñado en modalidad de escala de Likert con opciones para cada ítem: 1= totalmente en desacuerdo (TD); 2= relativamente en desacuerdo (RD); 3=relativamente de acuerdo (RA) y 4=

totalmente de acuerdo (TA). La razón de aplicar estos instrumentos es analizar la efectividad de la organización.

### ***Relación problema, Objetivos y la opción metodológica***

El informe presenta una metodología de carácter cuantitativa, con un diseño descriptivo de corte transversal. Esto significa que se concentrara en especificar cómo es la cultura organizacional de los lugares de estudio y cómo se manifiesta un fenómeno a través de datos estadísticos y como se relacionan ambos establecimientos, con diferentes resultados SIMCE, en cuanto a Cultura según la percepción de los docentes.

### ***Definición del tipo y diseño de la investigación***

Se trata de una investigación Cuantitativa con empleo de un análisis estadístico como característica principal.

Con el propósito de investigar una problemática de tipo educacional se realizó un trabajo de tipo exploratorio-descriptivo transaccional, ya que son las primeras aproximaciones sobre la relación de las variables del cuestionario DOCS. Por lo mismo, no hay una manipulación de las variables ya que solo se realizó una recolección de datos en un tiempo único y en distintos individuos.

### ***Descripción de la población y muestra***

Para este estudio la población encuestada se compuso de docentes de enseñanza media. La muestra fue de carácter no probabilística. Para la selección de casos se debieron cumplir los siguientes criterios:

- Los establecimientos educacionales debían ser de carácter municipal.
- Los liceos debían pertenecer a la nueva región de Ñuble.
- Los liceos debían poseer un de alto desempeño académico (25% superior de resultados SIMCE) y otro de bajo desempeño académico (25% inferior de resultados SIMCE), según los dictámenes nacionales datados desde el 2013 al 2018 en las evaluaciones de lenguaje y matemáticas.

Los liceos debían poseer una planta docente superior de 35 personas y que atiendan a escolares del mismo nivel escolar (segundo medio del curriculum científico humanista y técnico profesional), que rinden la prueba SIMCE. Esto permite comparar el logro educativo entre los establecimientos.

Grupo socioeconómico: medio bajo, determinado en la base de datos de la prueba nacional SIMCE.

### ***Población de estudio***

Con los indicadores seleccionados, la población de estudio responde a establecimientos cuyo promedio de los últimos cinco años se encuentran en el primer cuartil y ultimo cuartil de puntajes SIMCE. Los establecimientos educacionales elegidos fueron: Liceo A (comuna de San Nicolás) el cual posee una categoría de desempeño Alto, y el Liceo B (comuna de Chillán), con categoría Insuficiente, ambos de administración municipal de la región de Ñuble. En Liceo A se encuestaron 60 personas, mientras que en el Liceo B, se encuestó a 20 personas<sup>10</sup>.

### ***Fases de validación y confiabilidad***

Primeramente, antes de aplicar la Encuesta DOCS, se aplicó una validación de expertos. Se utilizó una aplicación piloto a docentes para intervenir en aquellas preguntas que no se entendían. Posteriormente, un Doctor en Lingüística realizó una validación semántica de las encuestas y un Doctor en Psicología evaluó si las preguntas de ambas escalas median la dimensión estipulada. Ante esto, se puede concluir que ambas validaciones observaron los instrumentos para mejorar la redacción de las preguntas, eliminación de las mismas y elaboración de nuevas interrogantes. Para finalizar, también se aplicó una evaluación piloto de ambas escalas.

Asimismo, se realizó el análisis de fiabilidad a través del alfa de Cronbach en las muestras de los docentes del liceo de San Nicolás y del liceo de Chillán, a través del instrumento SPSS (fue por medio de este proceso que algunos ítems de ambas escalas debieron ser modificados), mediante el análisis estadístico de los datos se calcularon los estadísticos descriptivos más importantes para cada ítem. También se calcularon las correlaciones entre las variables evaluadas, tanto entre las 12 subescalas como entre las 4 dimensiones principales de DOCS y 5 dimensiones de la escala de mejora, logrando un alfa de Cronbach superior de 0.7.

## **RESULTADOS**

### ***Cultura organizacional***

Al analizar la Cultura Organizacional de ambos establecimientos se pueden obtener los siguientes resultados:

#### ***a. Implicación o Participación***

Se puede observar (figura 1) que en la dimensión de Implicación El Liceo A presenta un mayor puntaje promedio (3.19) en contraste al Liceo B (3.01) con una diferencia de 0.11 entre ambos establecimientos. Bajo esta lógica, la percepción sobre el nivel de compromiso

---

<sup>10</sup> Para objeto de esta investigación se decidió cambiar el nombre de las escuelas para resguardar la información proporcionada.

laboral del centro educativo del liceo de Alto desempeño es mayor a la del liceo Insuficiente, esto genera empoderamiento y que la organización sea más eficaz y por ende sus integrantes se sienten más participes y que aportan en la toma de decisiones del establecimiento. En el liceo B, el bajo nivel de Implicación trae consigo que sigan los aparatos burocráticos controladores de la organización.

Llama la atención que en la subdimensión de desarrollo de capacidades la diferencia entre centros educativos es bastante baja, presentando 0,05 de contraste, pues el Liceo A presenta un 2.80, mientras el liceo B un 2.75. Esto significa que los encuestados creen que sus lugares de trabajo invierten continuamente en el desarrollo de competencias/habilidades para sus docentes con la idea de satisfacer las demandas educacionales del momento.

Por otro lado, en la subdimensión de trabajo en equipo se puede observar que la diferencia entre los establecimientos aumenta mostrando 0,24, en donde El Liceo B posee un 3,09, Mientras que el Liceo A tiene un 3,33. Ello implica que los docentes del liceo insuficiente no consideran importante el trabajo cooperativo para lograr objetivos comunes, por ende no existe una responsabilidad compartida. Situación que es completamente dispar con el Liceo de alto desempeño.

Respecto al empoderamiento (empowerment), es mayor levemente mayor en el Liceo A (3.24) que en el B (3.13) con solo un 0.08 de contraste.

Para finalizar, se puede destacar que cada establecimiento tiene mayor consenso en alguna subdimensión en particular. Por ejemplo, en el Liceo B la subdimensión de Trabajo en equipo posee una desviación estándar de 0,36, siendo la respuesta con menor acuerdo entre los encuestados. Por otra parte, en el Liceo A, la subdimensión de desarrollo de capacidades posee una mayor aprobación con una desviación estándar de 0,65. Bajo estos principios, El Liceo A presenta diferencias con el Liceo B. En el primero, se percibe como prioridad la colaboración para el desarrollo de metas y objetivos, pues todos se hacen responsables del trabajo realizado. En el Liceo B por otro lado, se valora que los docentes posean autonomía responsable y autoridad para hacer su trabajo. Ello implica conocer sus libertades y límites para proponer iniciativas y hacerles seguimiento.

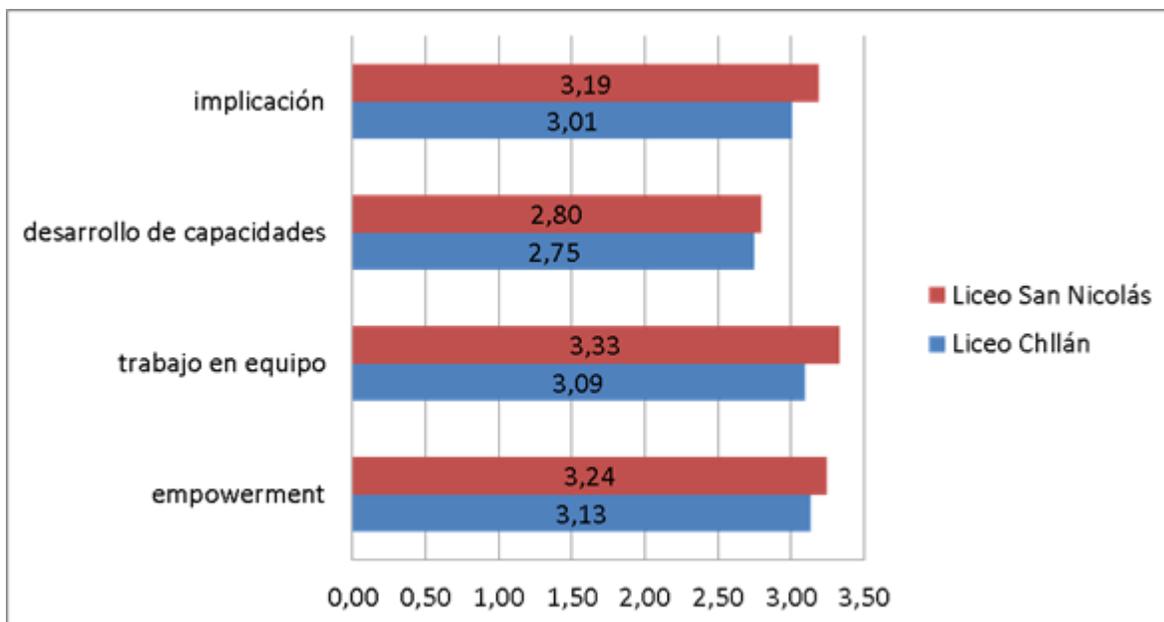


Figura 1. Resultados Implicación. Fuente: Elaboración propia.

### *b. Consistencia*

En la dimensión de Consistencia se puede observar que él no existe mayores diferencias entre el Liceo A y B, presentando 2.96 y 2.91 respectivamente, presentando una diferencia de 0.05. Sin duda alguna al hacer el análisis de las subdimensiones notaremos diferencias más significativas. Esta dimensión ayuda a entender el nexo existente entre lo que se dice y lo que se hace en la organización, es decir, la coherencia entre valores y acuerdos del centro educativo. Ambos centros educativos no podrán cumplir de manera íntegra sus objetivos propuestos, ya que organización no tiene clara el orden y el camino a seguir. Todo ello trae como consecuencias conflictos entre subsectores producto del desorden burocrático o inconsistencias del liceo. El bajo nivel de consistencia puede deberse fundamentalmente a la dificultad de incorporar diversos puntos de vista o coordinar actividades del Liceo de manera íntegra, vale decir que involucren a todas las asignaturas.

De manera más específica se puede señalar que El Liceo A presenta un 3,03 en valores centrales, mientras que un 2,91 presenta el Liceo B, siendo también la subdimensión con más puntaje aunque posea una diferencia de puntos de 0,19. Esto quiere decir, que los encuestados consideran que los docentes si comparten una serie de valores que crean una identidad escolar y por ende tienen clara las expectativas de su lugar de trabajo.

En cuanto a la subdimensión de Coordinación e Integración es para ambos establecimientos una de las respuestas con más bajo puntaje, presentando al Liceo B con un 2.85 en contraste con el Liceo A que posee un 2,92 con una diferencia de 0,7 puntos. Esto significa que los docentes consideran que las diferentes funciones y unidades de la organización (Dirección, UTP, Coordinadores de ciclo, etc.) no son capaces de trabajar bien en conjunto para lograr objetivos comunes, ello genera dificultades o interferencias para hacer bien el trabajo.

En cuanto a la desviación estándar de los centros educativos, se puede observar que el Liceo con categoría Insuficiente (Liceo B), presenta menor consenso en la subdimensión de acuerdos (0,46), mientras que en coordinación e integración es la mayor (0,36). En el caso del Liceo A se visualiza que Acuerdos existen menos consenso entre las respuestas (0,69), mientras que en valores centrales existe una aprobación (0,52).

En conclusión, ambos establecimientos perciben que los valores que propugna la organización son los pilares fundamentales y que le entregan identidad al mismo. Estos valores son las normas de comportamiento que permiten la toma de decisiones de manera sólida. Ello se ve favorecido en que también ambos establecimientos presentan consenso en que es posible llegar a acuerdos de manera dialogada aunque existan muchas perspectivas respecto a algún problema y tener la capacidad de reconciliarse ante las diferencias.

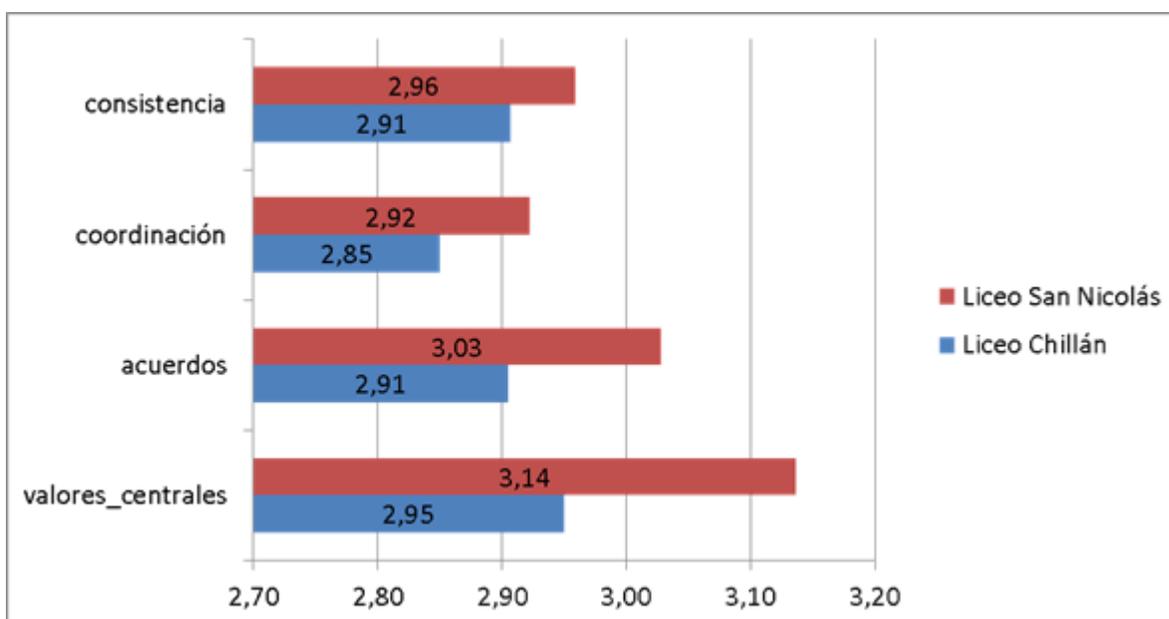


Figura 2. Resultados Consistencia. Fuente: Elaboración propia.

### *c. Adaptabilidad*

Al analizar la Adaptabilidad de los centros de estudio trabajados se puede observar nuevamente que el Liceo de alto desempeño presenta mayores índices (3.26) en comparación al Liceo B (3.04), presentando una diferencia de 0.22 puntos. Esta dimensión muestra como el centro educativo desarrolla capacidades que le permita adaptarse a nuevas situaciones y generar cambios. Si bien, existen ventajas naturales entre cada centro de estudio, también sucede que pueden ser menos adaptativos y más difíciles de cambiar. En este Caso el Liceo A es capaz de traducir correctamente las demandas del entorno, tomar riesgos, aprender de sus errores y generar cambios. Esa capacidad de mejorar la organización continuamente para proporcionar al alumnado un valor agregado genera un sistema de normas que permite recibir, interpretar y traducir las indicaciones del medio para aumentar su crecimiento y conservación.

En el Liceo B, la subdimensión con mayor puntaje fue Aprendizaje organizacional (3.14), mientras que el más bajo fue Orientación al cambio (2.88). Por otro lado, el Liceo A la subdimensión con mayor puntaje es Aprendizaje Organizacional (3.29), diferenciándose del Liceo B por 0.15 puntos. Sin embargo, en Orientación al cliente es su puntaje más descendido con un (3.20). Ambos establecimientos, según los encuestados, perciben que el liceo sabe sacar oportunidades para fomentar la innovación, desarrollo de capacidades y adquirir conocimiento por su habilidad de interpretar las señales del entorno. No obstante, en el Liceo B, los docentes consideran que el liceo no es capaz de crear formas adaptables para cumplir con los cambios necesarios. Esta forma de reacción tardía a las tendencias educativas actuales no permite anticipar futuros cambios o cumplir con necesidades que deben ser modificadas. En el Liceo A, los docentes perciben que el liceo entiende y reacciona antes sus clientes, pero no anticipa sus necesidades futuras, es decir, el grado de satisfacción a los apoderados no es una preocupación primordial.

Sin duda Orientación al cambio y Orientación al cliente son las medias más influyentes en ambas organizaciones, pues se diferencian en 0.39 en la primera subdimensión antes señalada, mientras que en la segunda poseen un 0.11.

En cuanto al consenso de las respuestas, el Liceo B presentó una menor Orientación al cambio con un 0.50. Mientras que con una desviación Estándar menor esta Orientación al cliente con un 0.37. Por otro lado, el Liceo A, posee un 0.58 de desviación estándar en Aprendizaje Organizacional, siendo la más alta de la dimensión analizada. Pero tiene un 0.48 en Orientación al cliente. En el análisis, llama la atención el escaso consenso en ambos establecimientos en torno al cliente. Claramente no hay acuerdos en saber lo que implica comprender y satisfacer las necesidades de apoderados-estudiantes con el propósito de desarrollar una relación a largo plazo.

Como tendencia se puede señalar que ambos establecimientos tienen una visión positiva que el centro educativo genere instancia para crecer, innovar y desarrolle capacidades para los docentes. Este proceso continuo y dinámico que permite el desarrollo de oportunidades sin duda es muy valorado en los miembros de ambas organizaciones.

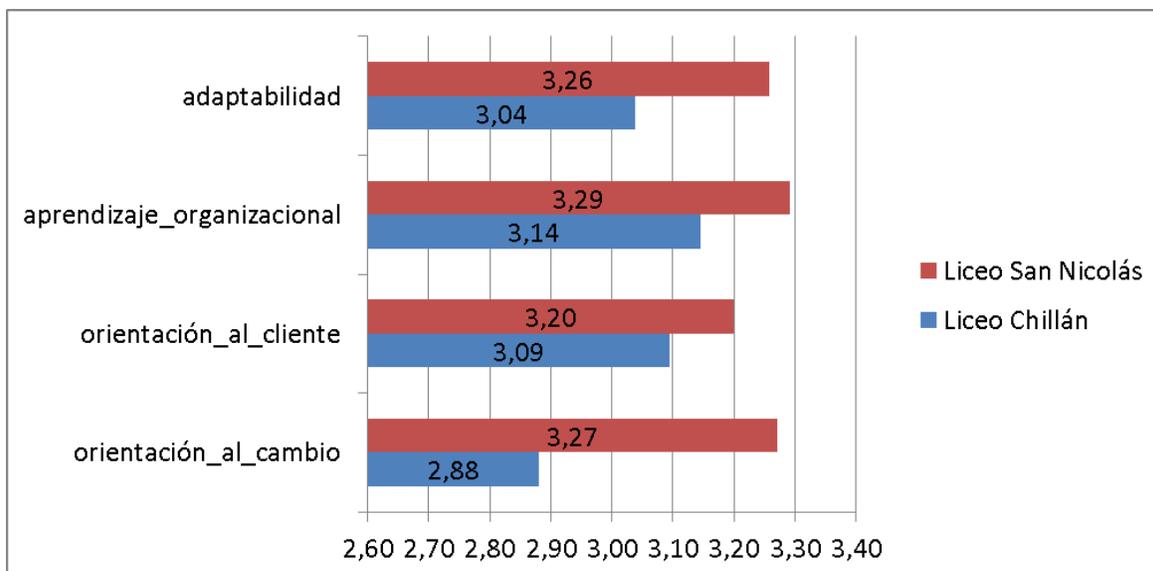


Figura 3. Resultados Adaptación. Fuente: Elaboración propia.

#### *d. Misión*

El Liceo B y A presentan en la dimensión de Misión un 2.96 y 3.45 respectivamente, teniendo una marcada diferencia de 0.49 puntos, siendo la dimensión más marcada de Cultura organizacional analizada. Sin duda alguna esta dimensión es un rasgo importante, pues un establecimiento educacional debe saber la razón de su existencia y como llevar a cabo entregando a sus individuos la claridad de porque hacen lo que hacen y como lograr esto de manera efectiva. El Liceo A percibe que los integrantes de su organización saben el rol social que cumple la escuela y cómo será la organización en un futuro deseado, ello permite definirse con un adecuado plan de acción, siendo capaces de identificarse con el liceo, contribuyendo a un compromiso a corto y largo plazo. En el establecimiento de categoría insuficiente en cambio solo existe una visión cortoplacista de su rol en la sociedad.

Al visualizar las subdimensiones se observa que el mayor puntaje se concentra en Dirección y propósitos, logrando el Liceo A un 3.66 y Liceo B con un 3.11, con una diferencia de 0.56. Asimismo, Los puntajes más bajos se concentran en la Subdimensión de Visión, la cual tiene un 3.33 para el Liceo de alto desempeño (Liceo A) y un 2.74 para el Liceo de categoría Insuficiente (Liceo B), presentando una diferencia de 0.59. Esto significa que los encuestados de ambas instituciones consideran que el liceo tiene intenciones estratégicas claras en tomo al propósito a alcanzar y como todos sus miembros pueden contribuir en la organización. No obstante, los docentes perciben que esa visión de futuro deseado no es compartida por todos sus miembros. Es decir, no todos los docentes están comprometidos con lo que propone el Liceo.

Al obtener la desviación Estándar de las subdimensiones analizadas del Liceo B se puede observar que dirección y propósitos es una de las que posee menor consenso entre los encuestados con un 0.50. Mientras que con mayor se encuentra la subdimensión Visión mostrando un 0.33 puntos. En el Liceo A en cambio, las medidas de dispersión de datos se

concentran en metas y Objetivos con 0.60 y Dirección y propósitos con 0.41, siendo la subdimensión con menor y mayor consenso respectivamente.

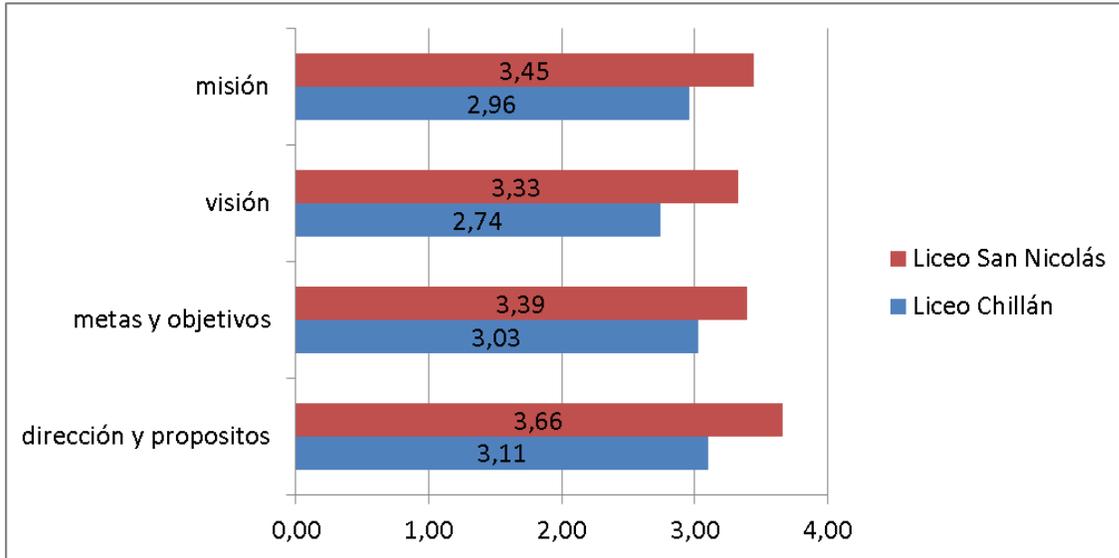


Figura 4. Resultados Misión. Fuente: Elaboración propia.

### ***Relación cultura organizacional y desempeño organizacional***

A Modo de comparación entre ambos establecimientos se puede destacar que su cultura organizacional privilegia más un punto de vista externo que interno, el cual de detallará a continuación:

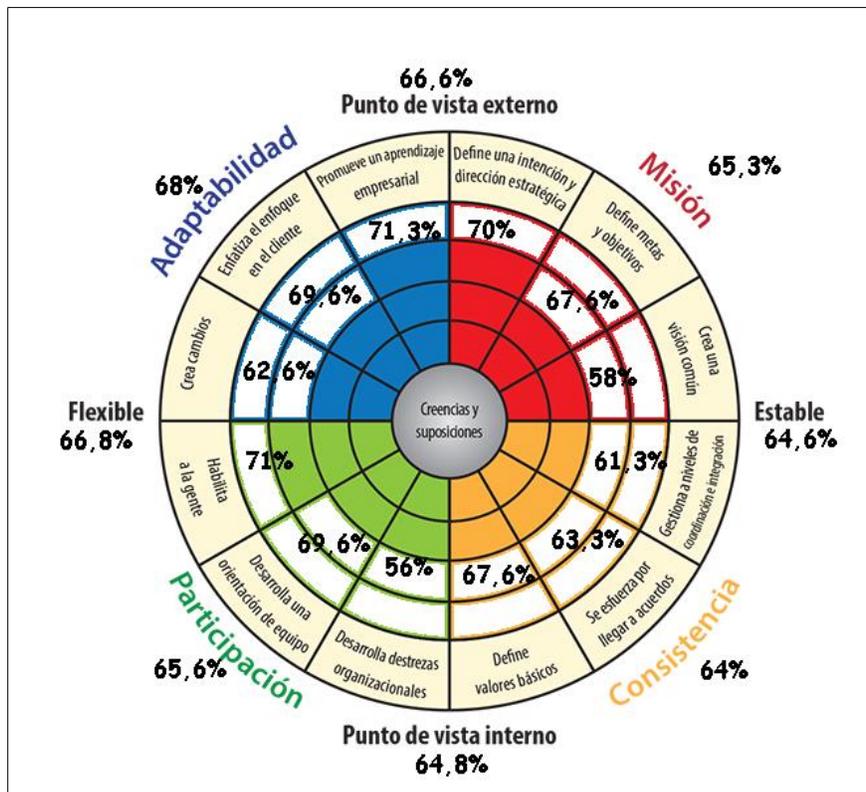


Figura 6. Resultados Establecimiento de Chillán.

El establecimiento educacional posee una cultura Organizacional con Oportunidades de Fortalecimiento, ya que el promedio de sus dimensiones es de 65.7%. Esto significa que la organización posee fortalezas significativas en algunos indicadores (Adaptabilidad). Esto servirá de apoyo para revertir las áreas con niveles de desarrollo deficitario.

En relación a los resultados del enfoque Interno (64%), en general se observa un desempeño con mayor deficiencia que el enfoque Externo (66%), como reflejo de una práctica institucional que está enfocada hacia las subdimensiones de dirección y propósitos estratégicos y Aprendizaje Organizacional. Pues poseen claras intenciones de poseer un sello distintivo transmitiéndolas a la comunidad y que todos pueden contribuir. Asimismo, el liceo observa las señales de su entorno convirtiéndolas en oportunidades, fomentando la innovación de manera contextualizada. Por otro lado, el liceo actualmente posee una categorización de Insuficiente por la Agencia de Calidad, por sus bajos resultados SIMCE, lo cual ha conllevado a una serie de intervenciones por parte de organismos externos por revertir su situación. Esta misma situación ha convertido al Liceo B en una cultura de enfoque flexible, pues ha tenido que realizar una serie de reformas en el corto plazo para poder mejorar su desempeño a nivel regional (Ñuble).

Por otra parte, en cuanto a la dimensión más baja es consistencia (64%), siendo la subdimensión Coordinación e integración la que posee menor percepción positiva según los docentes, ya que según estos, las unidades de organización trabajan de manera

separadas incapaces de lograr objetivos comunes, lo cual repercute en que las reglas del Liceo sean disimiles para cada individuo del establecimiento.

Por consiguiente, Implicación y adaptabilidad (flexibilidad) se relacionan con el desarrollo de servicios e innovación. Mientras que, Adaptabilidad y Misión (Externo) se relacionan con el ingreso y crecimiento en la entrega del servicio, pero este no es calidad, ni mucho menos está interesado en lograrlo.

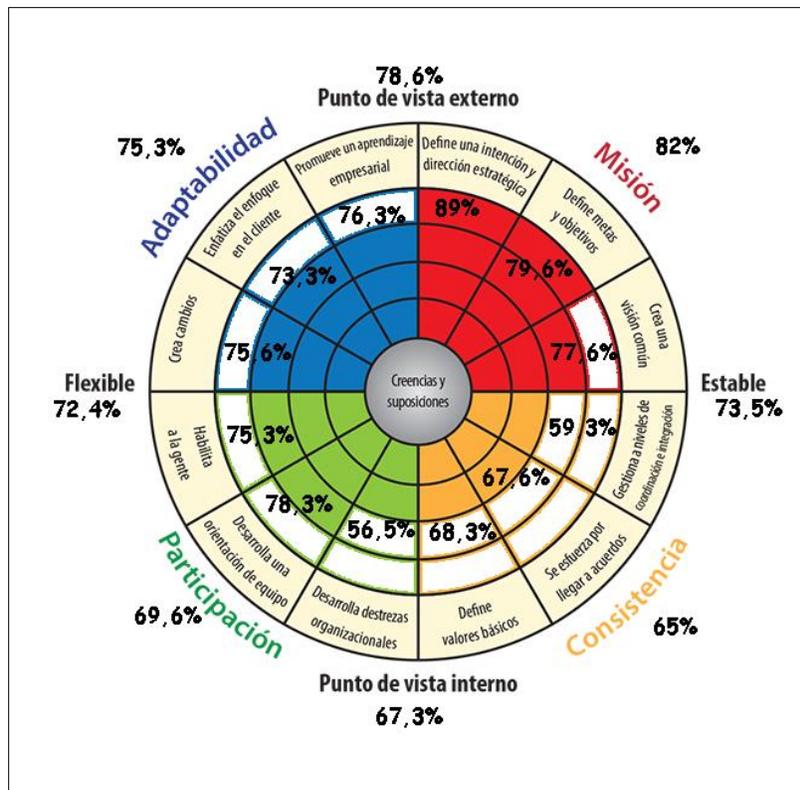


Figura 6. Resultados Establecimiento de San Nicolás.

El establecimiento educacional, posee una Cultura Organizacional con Oportunidades de Fortalecimiento (72.9%) según la percepción de los encuestados. Ello implica señalar que el establecimiento posee dimensiones muy fortalecidas (como Implicación, Misión y Adaptabilidad). Las cuales pueden ayudar a compensar la Dimensión de Consistencia, la cual es la más débil.

En relación a los resultados de mejor desempeño se encuentran en el enfoque externo (78.6%) lo cual se caracteriza por hacer crecer y entregar un servicio educacional. Ello se debe a que las dimensiones Misión (78%) y Adaptabilidad (75.3%) son la de mayor desempeño según los docentes. Ejemplo de ello está en las subdimensiones de Dirección estratégica e intención con metas y objetivos, las cuales señalan que los docentes perciben que el liceo transmite propósitos claros y que todos los involucrados pueden contribuir en su desarrollo, lo cual se ve afirmado con un PEI que señala las metas y objetivos a alcanzar. Ejemplo de ello es que este liceo posee altos estándares de las pruebas SIMCE y PSU, lo cual

han llevado al título de Liceo de Alta Exigencia. Todo esto fue posible a la intervención de entidades externas que apoyan el proyecto educativo como DAEM y el alcalde, así como también las constantes visitas de organismos gubernamentales de educación para validar su trabajo.

La organización educativa del Liceo A, presenta un equilibrio entre una organización flexible y estable, ya que sus puntajes no presentan grandes diferencias (72.4% y 73.6% respectivamente). Esto significa que las políticas educativas del establecimiento son innovadoras, pero a la vez están reguladas de manera eficiente por el equipo directivo. Esto se debe a altos índices en las subdimensiones de Implicación (Empowerment con 75.5% y Orientación del equipo con 78%) lo cual demuestra que los docentes tienen la autoridad, iniciativa y habilidades para administrar su propio trabajo, lo cual crea un sentido de propiedad y responsabilidad hacia el Liceo. Paralelamente, asignan un trabajo cooperativo hacia objetivos comunes (SIMCE) para que todos se sientan responsables, mientras que la organización confía en este esfuerzo.

Llama la atención los resultados de la dimensión consistencia (65%) los cuales son bajos según la percepción docente, en la subdimensión Coordinación e Integración está el desempeño más bajo, ello implica que los distintos departamentos no son capaces de trabajar bien juntos para lograr objetivos comunes, lo cual limitan a la organización. Pues, interfieren en el hacer y quehacer del trabajo. Si el Liceo A pudiera superar esta dimensión se elevaría a una cultura organizacional efectiva.

Tabla 1. Valores de significancia bilateral y diferencias de medias en DOCS. Fuente: Elaboración Propia

<b>Dimensiones y subdimensiones</b>	<b>Sig. (bilateral)</b>	<b>Diferencias de medias</b>
<b>Empowerment</b>	0,45	-0,11
<b>Trabajo en equipo</b>	0,10	-0,23
<b>Desarrollo capacidades</b>	0,77	-0,04
<b>Implicación</b>	0,18	-0,18
<b>Valores centrales</b>	0,18	-0,18
<b>Acuerdos</b>	0,48	-0,12
<b>Coordinación</b>	0,64	-0,07
<b>Consistencia</b>	0,71	-0,05
<b>Orientación al cambio</b>	0	-0,39
<b>Orientación al cliente</b>	0,41	-0,10
<b>Aprendizaje organizacional</b>	0,31	-0,14
<b>Adaptabilidad</b>	0,06	-0,21
<b>Dirección y propósitos</b>	0	-0,55
<b>Metas y objetivos</b>	0,02	-0,36
<b>Visión</b>	0	-0,58
<b>Misión</b>	0	-0,48

A partir de los datos obtenidos en el test estadístico T-Students se puede identificar grandes diferencias entre los establecimientos estudiados la dimensión de cultura Orientación de Misión y todas sus subdimensiones. Asimismo, se presentan diferencias en la subdimensión de Orientación al cambio.

## CONCLUSIONES

Actualmente se tiene presente que las organizaciones poseen estadios de evolución, las cuales se van desarrollando a medida que generan autonomía y colaboración entre sus miembros. Ello es posible porque los individuos al ir aprendiendo de sus errores van generando cultura, es decir, una serie de prácticas, costumbre, valores y normas que les permiten desenvolverse de manera eficaz en la sociedad. Aunque en un principio, las investigaciones no se centraban este punto, cada vez es más frecuente entender que el desarrollo de una cultura organizacional permite aspectos de involucramiento de los individuos en la organización, favorece la adaptabilidad personal, generan una coherencia entre el decir y hacer institucional y potencia la creación de una visión a largo plazo de esta. Conocer la cultura organizacional de una escuela ayuda a obtener una mejor comprensión de cómo funciona bajo la mirada de sus mismos miembros. De este modo, se genera una interrelación entre conocer una organización y generar el conocimiento necesario para lograr una mejora, a través de constituir espacios de innovación que los mismos individuos aceptan por ser parte de su cultura. Esta situación que se genera en las empresas son perfectamente replicables en las organizaciones educacionales

Luego de realizar un análisis del problema en cuestión, se puede afirmar que es válida la hipótesis planteada. El liceo A posee una cultura organizacional más desarrollada en contraste al Liceo B debido al desarrollo de tres de sus cuatro dimensiones, mostrando ser una institución con un enfoque mucho más flexible y estable, implicando que su capacidad de aprender es producto de estar abierta a los acontecimientos externos de la organización y generar una gestión eficiente a pesar de los cambios. No obstante, el Liceo B se encuentra en una transición esto debido al ser un liceo de categoría insuficiente ha tenido que ser intervenida por agentes externos educacionales para cambiar su cultura para provocar una mejora.

Al analizar los principales rasgos de cultura organizacional, se presentó las siguientes características en el Liceo A: se observó una mayor orientación a la misión y adaptabilidad, seguida de Implicación, lo anterior demuestra que la organización tiene un claro propósito a largo plazo de lo que ésta representa, dando una orientación a sus miembros hacia el logro de los objetivos propuestos y sus empleados se encuentran comprometidos con el actuar de la organización, así como también enfocarse en hacer cambios para responder al cliente y su entorno externo. Sin embargo, la dimensión Consistencia, con la media más baja, significa que existen diferencias entre la propuesta de objetivos del liceo y el accionar del mismo, pues el equipo de coordinación no trabaja de manera conjunta, sino aislada para propósito particulares específicos por lo cual cuesta tomar acuerdos o definir valores básicos para el trabajo. Todo ello genera que este centro educativo descuide su desempeño desde el punto de vista interno y su estabilidad como organización.

Por otro lado, al analizar los rasgos culturales del Liceo B, se encontró una mayor orientación a Adaptabilidad e Implicación seguida de Misión. Lo cual demuestra que la Institución educativa se ha flexibilizado con el propósito de crear cambios sustanciales, promoviendo

un aprendizaje empresarial y enfatizando un enfoque al cliente. Asimismo, los docentes han ido desarrollando un compromiso con el liceo a través del trabajo en equipo, todo ello repercutiendo en generar una visión a largo plazo con una intención a largo plazo desde la dirección estratégica con objetivos claros. Si bien ambos liceos poseen la dimensión de Consistencia de manera descendida, el Liceo B posee en general todas sus dimensiones bajas, las cuales no alcanzan a lograr el 70%. Mientras que en el Liceo A sus dimensiones están sobre esa cifra. Lo cual indica que los docentes poseen una percepción de que su desempeño organizacional es mayor, en contraste con el otro centro de estudio.

Al comparar los resultados de la evaluación de la "cultura organizacional", se observa que la diferencia más significativa entre los docentes de ambos liceos es en torno a la Dimensión Misión y sus consecuentes subdimensiones (dirección y propósitos, metas y objetivos y visión) y en la Subdimensión de Adaptabilidad asociada a orientación al cambio. Esto significa que si bien ambas instituciones perciben que existe implicación de sus miembros, consistencia de la Institución y adaptabilidad de sus miembros, es la ausencia de una propuesta a largo plazo la que marca la diferencia entre el Liceo de categoría de alto rendimiento y el liceo Insuficiente de Ñuble. Asimismo, el Liceo B es percibido como una institución que no es capaz de reaccionar de manera efectiva a los cambios del entorno, quedando estancado en comparación al Liceo A.

A partir de los resultados obtenidos los centros educativos estudiados deben fortalecer algunas de sus dimensiones de cultura Organizacional. En Liceo A, la dimensión con menor desempeño es Consistencia y se sugiere un intervención de los organismos externos (ya sean DAEM, alcalde, apoderados, Agencia de Calidad, Superintendencia de Educación, Ministerio de Educación, etc.) para mejorar sus procesos internos y mantener su estabilidad en todos los miembros de la organización. Por otro lado, en el caso del Liceo B existen tres dimensiones de Cultura organizacional descendidas: Implicación, Consistencia y Misión. Las sugerencias de plan de trabajo deben ir inclinadas a una intervención de organismos externos (sostenedor, DAEM, apoderados u organismos públicos de educación) para incentivar los trabajos colaborativos y la responsabilidad compartida con el objeto de consensuar objetivos comunes. Por otro lado, el equipo directivo debe presionar internamente a que tengan una visión de futuro deseado al cual debe ser compartida con la comunidad y al mismo tiempo de motivar para el logro de esa meta a largo plazo. Además, se debe clarificar las áreas prioritarias a intervención, aplicación de planes y seguimientos respectivos para finalmente institucionalizar la mejora educativa.

Sin duda alguna esta investigación ha dejado importantes contribuciones a la hora de describir cómo se comporta una organización y sus individuos dentro de ella. No obstante, este trabajo ha dejado una arista abierta importante para desarrollar investigaciones a futuro con el tema. Primero, se pudo observar que los liceos municipales poseen una cultura de desempeño con enfoque externo y sería interesante contrastar con otras realidades escolares si existe este tipo de cultura (contratar con colegios religiosos, privados, etc.). Segundo, esta investigación fue de tipo descriptivo, por lo cual no se sabe cómo se originan estas culturas, sería necesario una revisión sociocrítica sobre el tema para encontrar causas

y explicaciones sobre el porqué estas organizaciones funcionan de este modo y no de otro. Tercero, este tipo de trabajos ayudan a desmitificar la visión que se tienen sobre los liceos bicentenarios y los liceos de categoría insuficiente, está claro que los docentes son una parte importante al momento de entender porque un establecimiento genera resultados y otros no (bajo una lógica de mercado). es necesario hacer más estudios sobre la importancia de los profesores para la educación, en función de saber cuánto realmente contribuyen y como la organización debe generar las instancias para la mejora, en el sentido de que no basta con destinar recursos y gestionar procesos, sino más bien de que es un fenómeno holístico que debe centrarse en lo pedagógico.

## REFERENCIAS

- Amorós, E. (2007). *Comportamiento organizacional*. Perú: USAT.
- Bonavia, T. P. (2009). Adaptación al castellano y estructura factorial del Denison Organizational Culture Survey. *Psicothema*, pp. 633-638.
- Cantillo, J (2013). Incidencia de la cultura organizacional en el desempeño. *Revista Económicas CUC*, Vol. 34, No. 1, pp. 131-152.
- Denison, D. R. y Spreitzer, G. (1991). Organizational culture and organizational development: a competing-value approach. En R. W. Woodman y W. A. Passmore (Eds.), *Research in Organizational Change and Development* (pp. 1-21). Greenwich: JAI Press.
- Denison, D. R. y Mishra, A. (1995). Toward a theory of organizational culture and effectiveness. *Organization Science*, 6 (2), 204-223.
- Denison, D. R. (2001). Organizational culture: can it be a key lever for driving organizational change? En C. L. Cooper, S. Cartwright y P. Ch. Earley (Eds.), *The International Handbook of Organizational Culture and Climate* (pp. 347-372). Chichester: John Wiley&Sons.
- Denison, D., Nieminen, L., & Kotrba, L. (2014). Diagnosing organizational cultures: A conceptual and empirical review of culture effectiveness surveys. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 23(1), 145-161.
- Geertz, C (2003). *La interpretación de las culturas*. Buenos Aires.
- Gómez, I, (2014). Innovación y cultura organizacional. *Tesis doctoral Universidad Nacional de Educación a Distancia, España*
- Martinic, S., Anaya, M. y Torrendell C. (2008) Cultura organizacional e identidad en la educación católica chilena. *Pensamiento Educativo*, Vol. 42, pp. 95-115
- Ricardo, R. (2006). Debate Teórico sobre la Interrelación entre la Cultura, el Desempeño Organizacional y la Innovación. *The Anáhuac Journal*. Universidad Anáhuac México Sur. Oxford University Press. Vol. 6. No. 1 pp. 9-34

Schein, E. H. (1985). *La cultura empresarial y el liderazgo*. Barcelona: Plaza y Janés.



# EDUCACIÓN AMBIENTAL, PATRIMONIAL E INTERCULTURAL. UNA MIRADA TRIÁDICA, A TRAVÉS DE UNA AGENDA DE INVESTIGACIÓN

Environmental, heritage and interculturality education  
A triadic view, through a research agenda

Evelyn Zagal V.<sup>11</sup> | Universidad del Bío-Bío | [ezagalvalenzuela@gmail.com](mailto:ezagalvalenzuela@gmail.com)

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo, conocer la trayectoria investigativa que han manifestado temáticas como: educación ambiental, patrimonial e intercultural, por medio de la revisión de artículos en fuentes científicas, provenientes de la *Web of Science* (WoS), logrando identificar en ellos, elementos de interés metodológico que componen toda investigación. Para ello, se revisaron 106 artículos de cuatro revistas especializadas, en un espacio temporal que se sitúa entre el 2015 y el 2018. Empleándose para su análisis un enfoque mixto, utilizando criterios establecidos en el análisis de contenido, construyendo una matriz de categorías y estableciendo frecuencias a fin de construir una agenda de investigación. Los resultados de la investigación dan cuenta que existe interés por áreas, en las cuales se proponen prácticas que fomenten la conciencia ambiental y el cuidado y conservación del entorno; sin embargo, la tendencia se eleva en temáticas relacionadas con la educación ambiental y en menor proporción las de educación patrimonial e intercultural, además no se logró establecer interrelaciones en las temáticas, considerándose como temas independientes y no en una relación interdisciplinaria.

**Palabras claves:** Agenda de investigación, Educación ambiental, Educación intercultural, Educación patrimonial.

## ABSTRACT

The purpose of this article is to provide an insight into the research history of such topics as: Environmental, Heritage, and Intercultural education, through the review of articles in scientific sources found in *Web of Science* (WoS), identifying elements of methodological interest that compose all research. To this end, 106 articles from four specialized journals were reviewed, in a period between 2015 and 2018. A mixed approach was used for the analysis, with criteria established in the analysis of content; building a matrix of categories and establishing frequencies to build a research agenda. The results of the research show an interest in areas that present proposals for practices that promote environmental awareness, care, and conservation of the environment. However, the trend is higher in topics related to Environmental Education, and to a lesser extent, those of Heritage and Intercultural Education. In addition, it was not possible to establish interrelations between the topics, considering them as independent topics and not in an interdisciplinary relationship.

**Key words:** Research Agenda, Environmental, Heritage, Interculturality, Education.

---

<sup>11</sup> Profesora de Educación Básica mención en Comprensión de la Sociedad; Magíster en Historia de Occidente, Doctora(c) en Educación.

## INTRODUCCIÓN

Las huellas que deja la historia grafican la forma que tenemos los seres humanos para relacionarnos, con nuestro entorno y con los demás seres que habitan el planeta, pero en cada huella quedan marcas, distintas unas de las otras, valores y conocimientos propios, que en su conjunto se potencian y fortifican el terreno simbólico, constituyéndose en una figura tan potente como indeleble, como es la identidad.

Para Larraín (2003), la identidad se puede considerar como un proceso de construcción, en la que el individuo se define a sí mismo, por medio de la interacción simbólica con los demás y es en los entornos educativos en que la interacción social cobra gran relevancia, transformándose en espacios que no sólo movilizan saberes, sino que logran construir ambientes estructurales y globales (Echavarría, 2003). Es en estos entornos donde se potencia el desarrollo de habilidades necesarias para la interacción social, la comprensión del mundo y sus múltiples significaciones.

Tanto la educación ambiental, como la educación patrimonial dentro de un entorno intercultural resulta relevante abordarla, ya que continuamente la sociedad nos invita a ser testigos de múltiples transformaciones, las que no necesariamente son gratificantes, al contrario, nos llaman a replantear nuestros comportamientos y modos de vivir (Giddens, 2007). Así, despertar en los individuos una conciencia tanto histórica como patrimonial, además de una conservación sostenible, valorando bienes culturales y fomentando la conciencia ambiental, potenciarán el cuidado y conservación del entorno (Torres et al., 2017).

Para Ausubel (1963) el aprendizaje se transforma en significativo cuando es vivencial, este es uno de los elementos basales que plantea el constructivismo social (Vygotsky, 1978). Por tanto, para lograr la adquisición de aprendizajes, es necesario vincular nuevos conocimientos con ideas previas (Ausubel et al., 1968). Desde esta concepción, el aprendizaje se desarrolla de forma transversal y continua en el individuo. Por ello, se considera relevante el contexto o ambiente, para el mismo Vygotsky, las interacciones sociales y el contexto sociocultural son centrales. La teoría que postula el autor, se presenta como una teoría histórico-social del desarrollo, al proponer una "internalización" de las funciones psíquicas superiores que se encuentran mediadas por la cultura, por lo que el sujeto social no solo es activo, sino más bien, interactivo. Desde este planteamiento, que une tanto cultura, entorno y relaciones sociales, Dewey (2004) realizó grandes aportes al estar convencido que los niños logran una participación activa en sus propios procesos de aprendizaje, cuando los realizan en un ambiente natural y emergen producto de la exploración.

En tal sentido, realizar una aproximación a la producción científica desarrollada durante los últimos años a tres temáticas, como son: la educación ambiental, patrimonial e intercultural, es oportuno, ya que, producto del gran dinamismo intercultural, lleva a los entornos educativos a ser espacios mutables. Por esta razón, realizar un diagnóstico sobre los conceptos expuestos, por medio de agendas de investigación resulta una estrategia práctica, para detectar las temáticas que se encuentran en la contingencia (Escobar, et al., 2018).

Por consiguiente, el objetivo de este escrito es conocer la trayectoria investigativa que presentan temáticas mencionadas, por medio de la revisión de artículos en fuentes científicas provenientes de la *Web of Science* (WOS). Así, lograr identificar en ellos, elementos de interés metodológico que compone toda investigación y poner de manifiesto los múltiples enfoques y aproximaciones teóricas utilizada por los investigadores.

Finalmente, la pregunta que se responderá por medio de los resultados obtenidos será: ¿Qué temáticas relacionadas con la educación ambiental, patrimonial e intercultural, generan mayor interés de ser investigadas?

### **Agendas de investigación**

Para lograr establecer el significado de una agenda de investigación es necesario recurrir a las aportaciones en dicha temática que han asumido autores como Sumonte y Sanhueza (2017). Las autoras sostienen que, la agenda de investigación es entendida como un conjunto de piezas de investigación y de acuerdo a su objeto de estudio pueden agruparse dentro de un campo específico de conocimiento. De esta manera, dar a conocer un nuevo saber acerca de ese campo, el que se relaciona con una dimensión teórico particular, además, establecer núcleos de interés que son abordados por los investigadores, como otros que no han sido considerados (Llinares, 2008).

Para Sutz (2005), las agendas de investigación académicas constituyen un eslabón clave en las relaciones entre investigación y sociedad, del mismo modo, entre tecnología y sociedad. Para el análisis propuesto, las agendas de investigación que se establecen, podrán enriquecer a futuros investigadores, teniendo en cuenta la prevalencia investigativa en las áreas que se abordan y establecer la necesidad de generar nuevos conocimientos.

### **Educación Ambiental**

Conceptos como desarrollo sostenible, se consideran de gran importancia en la actualidad y el aprender a vivir dentro de los parámetros de la sostenibilidad, es un elemento fundamental de la vida actual. Por tanto, el desafío que enfrenta la sociedad en el contexto de la globalización, adquiere relevancia y la educación es vista como una herramienta crítica en la transformación hacia la consecución del desarrollo sostenible (Firth y Winter, 2007).

Al respecto González (2003), se pregunta, ¿cómo educar para una ciudadanía ambiental? Es decir, educar *en* el ambiente, *sobre* el ambiente y *para* el ambiente. En tal sentido, plantea que es a partir del diálogo, el compromiso y formas de solidaridad medio ambientales, es posible una educación que se enmarque dentro de una política ambiental y cultural. En Chile, la educación ambiental se instaura desde un lineamiento curricular transversal a todas las disciplinas que tiene como función la construcción de valores, conocimientos y relaciones que favorezcan a la naturaleza y sus recursos (Torres, *et al.*, 2017).

Así pues, el docente tiene la misión de lograr desarrollar en los estudiantes una conciencia ambiental, para hacer posible una relación entre el entorno natural, social y cultural (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), 2012). La educación tiene un papel clave que desempeñar para abordar los problemas ambientales contemporáneos, por lo que la motivación y habilidad de los docentes es fundamental para adaptarnos y construir el futuro (Kennelly, et al., 2008).

El Ministerio del Medio Ambiente se vincula positivamente, al generar políticas que promueven el desarrollo sostenible. Enfatiza en sus políticas que la protección y recuperación del medioambiente es uno de los mayores desafíos que enfrenta la sociedad. A pesar, de que las políticas públicas regulan los impactos de la actividad humana, aún los esfuerzos son insuficientes. Sobre todo, si dichos esfuerzos no van de la mano con una transformación social, orientada a la responsabilidad ambiental. En el informe final de la *Encuesta Nacional de Medio Ambiente 2018*, se expone en las conclusiones, que los chilenos no tienen conocimiento o no recuerdan avances respecto a temáticas medioambientales. Por tanto, es trascendental tomando en cuenta las distintas realidades socioculturales, la generación de políticas públicas y de una educación ambiental que genere como resultado un impacto medioambiental y social positivo (Dirección de Estudios Sociales UC - DESUC, 2008).

### **Educación Patrimonial**

El concepto de patrimonio tiene una larga trayectoria y durante los últimos años diversas disciplinas del saber se han hecho cargo de esta terminología. En cuanto a su origen etimológico, la palabra patrimonio es un derivado del latín *pater* que significa padre y *nomium* que significa recibido (Vasconcellos, 2013). Sin embargo, en la actualidad la noción de patrimonio es mucho más amplia y dentro de la comunidad tiene un papel relevante, ya que en la actualidad el patrimonio es un concepto que se relaciona con la comunidad (Ibarra y Ramírez, 2014). "Por eso, el patrimonio se puede definir como la producción de una significación para uno o varios grupos sociales en un momento dado, con el fin de definir su identidad colectiva" (Dormaels, 2011).

La educación patrimonial es necesaria abordarla, ya que al impregnarse de ella permite generar vínculos que favorecen la identidad, tanto individual como colectiva y de esta forma atribuirle significado a los bienes inmateriales que, al conservarlos y transmitirlos, se consideran como patrimonio (Fontal, 2016).

La educación patrimonial, constituye un tema en la agenda nacional con una corta data, mediante programas que buscan fomentar la cultura en la educación. Es a partir del año 2008, que se trabaja en diversos establecimientos educacionales con el fin de implantar y contribuir al diálogo de patrimonio y educación (Ibarra y Ramírez, 2014). En este sentido, los estudios develan que los contenidos relacionados con patrimonio se introducen de manera aislada en el currículo. De igual forma, ocurre con la educación ambiental, por lo que la debilidad que se observa es la falta de formación y motivación por parte de los

profesores/as. Lo anterior, se transforma en un desafío para la configuración de las políticas curriculares y en la formación docente.

La UNESCO (2014), sobre cultura y desarrollo, destaca que el patrimonio cultural es “esencial para promover la paz y el desarrollo social, ambiental y económico” (p.132). Por su parte, Prats (2001), en España, promueve de forma didáctica la educación patrimonial, específicamente en la enseñanza de las Ciencias Sociales, desarrollo que tiene alcance hasta estos territorios. El autor, considera la función social, educativa e ideológica, al contribuir en el acercamiento sistemático entre pasado y presente. Lo cual favorece, la comprensión de las sociedades históricas mediante su evolución, al propiciar una observación analítica de los procesos y cambios que experimentan. Cortés (2008) refiere a que, “Sin el conocimiento de nuestro patrimonio no hay memoria histórica” (p.212).

### ***Educación Intercultural***

Dentro de los principios fundamentales de la educación es que esta promueva la equidad y el respeto por las múltiples formas culturales que presenta la sociedad. Por ello, las políticas de educación intercultural en el país fomentan una reflexión en la que se reconozcan valores y se entienda la diversidad. Para el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), el concepto de interculturalidad se comprende cómo: un horizonte social, ético-político que se encuentra en construcción. Lo anterior, se sustenta en el diálogo desde la alteridad, favoreciendo la convivencia ciudadana, donde todos y todas se sientan parte de una sociedad, sin distinguir entre nacionalidad u origen (MINEDUC, 2019).

Uno de los retos que se presentan en la comprensión para una integración de la educación intercultural, es el conocimiento y entendimiento de las formas en que construyen los saberes de los pueblos indígenas, donde el conocimiento es un proceso continuo, que se origina en las interacciones entre los seres vivos y “sobrenaturales”, los cuales convergen entre la observación y la experimentación. Se incorpora en forma permanente la experiencia y conocimiento de las personas mayores, los que en constante diálogo con la infancia se enriquecen y crean ínter aprendizajes, lo que significa, que la construcción de conocimiento se genera en forma colectiva (UNESCO, 2017).

Sanhueza, et al., (2016) analizan los desafíos que tienen los profesores en relación con su formación, particularmente en el desarrollo de competencias comunicativas. Los autores manifiestan, que no se trata solo de la superficialidad con que temas sobre la diversidad cultural son expuestos en los programas de estudio, sino del predominio de una racionalidad monocultural que permea al sistema en su conjunto. De igual forma indican que el desarrollo de actitudes que favorezcan las diferencias culturales en el profesorado es un tema complejo de abordar, ya que son variados los factores intervinientes. Entre ellos, la falta de inclusión en los programas de formación docente sobre interculturalidad, transformándose es una tarea pendiente y necesaria a debatir.

## MÉTODO

### Diseño

Según la naturaleza de este escrito, se determinó utilizar una “metodología mixta” (*mixed-methodology*), basándose en el empleo simultáneo dentro de la investigación de métodos cuantitativos y cualitativos (Bryman, 2006). El postulado esencial de los métodos mixtos radica en la retroalimentación simultánea de ambos métodos, dentro de una perspectiva metodológica única y coherente (Núñez, 2017). Con una modalidad no experimental, utilizando un diseño descriptivo y en base a un muestreo intencionado (McMillan y Shumacher, 2005).

El análisis de los datos se realizó mediante los criterios que establece el análisis de contenido (Krippendorff, 1990), registrando la información en una matriz de categorías y en tablas de frecuencia (Escobar et al., 2018) con el fin de establecer agendas de investigación e identificar los problemas que se abordan. Los marcos teóricos y los resultados que se explicitan en las investigaciones, permiten construir nuevo conocimiento a partir del análisis de supuestos teóricos que se establecen en los artículos seleccionados. De esta manera, obtener una visión genérica respecto de las tendencias temáticas y teóricas originadas a la luz de la producción científica de los últimos años.

### Muestra

La muestra utilizada en este estudio corresponde a (n=106) artículos publicados desde el 2015 al 2018, en cuatro revistas indexadas a la *Web of Science* (WOS). Se seleccionaron de forma intencionada, por considerarse oportunas para el objetivo propuesto y en función de la obtención de diversas categorías de análisis (Sumonte y Sanhueza, 2017). Se consideran los artículos relacionados con las temáticas correspondiente a educación ambiental, patrimonial e intercultural, para establecer en función de la producción científica, la forma en que se encuentran abordados dichos conceptos.

Tabla 1 Detalles de la muestra

Revistas	Volumen 2015-2018	N° de artículos En total	N° Artículos seleccionados
<i>Estudios Pedagógicos</i>	15	125	30
<i>Perfiles Educativos</i>	20	264	10
<i>The Journal of Environmental Education</i>	18	94	50
<i>Educatio Siglo XXI</i>	9	140	16
<b>Total</b>	<b>62</b>	<b>623</b>	<b>106</b>

Fuente: Elaboración propia.

Las cuatro revistas seleccionadas tienen diversa procedencia geográfica, se estimó dicha selección, con la finalidad de obtener datos representativos, respecto a la producción científica. En cuanto a las temáticas que se desarrollan, el interés radica en conocer desde diferentes localidades las investigaciones que se han desarrollado en las áreas mencionadas.

Tabla 2 Información de revistas seleccionadas. Fuente: Elaboración propia.

Nombre de la Revista	País	Área temática	Editor	ISSN	Cobertura
<i>Estudios Pedagógicos</i>	Chile	Ciencias de la Educación	Universidad Austral	07180705	1976 en adelante
<i>Perfiles Educativos</i>	México	Investigación educativa	UNAM	24486167	1978 en adelante
<i>The Journal of Environmental Education</i>	Reino Unido	Ciencias Ambientales y Educación	Taylor & Francis	00958964	1971 en adelante
<i>Educatio Siglo XXI</i>	España	Ciencias Sociales y Humanidades	Universidad de Murcia	1989466X	2003 en adelante

## Procedimiento

Primero se seleccionaron las revistas por procedencia geográfica, ya que se estimó abordar un amplio espacio territorial y así obtener información tanto de revistas de habla castellana como inglesa y segundo por contener un volumen extenso de publicaciones. Se determinó oportuno al considerar que se triangularían tres temáticas que en la actualidad se mantienen con un alto nivel de interés, producto de las transformaciones tanto en el ámbito social, cultural y ambiental que se encuentra experimentando nuestro planeta. El segundo paso fue determinar el espacio temporal del estudio, el que fluctuó entre el 2015 al 2018. Posteriormente, se analizó cada artículo de las revistas, con la finalidad de determinar en ellas, solo los temas de interés relacionados con el objeto de este escrito. Se continuó con la tabulación de los datos por medio de una matriz de contenido, estableciendo las siguientes categorías de análisis: año de publicación, temática abordada, metodología y muestra.

Tabla 3 Matriz de recogida de información. Fuente: Elaboración propia.

Referencia	Tema	Objetivo	Método	Muestra	Resultados
Molina Puche, S., & Ortuño Molina, J. (2018). Concepciones del profesorado de iberoamericano de Secundaria sobre la contribución del patrimonio local al desarrollo del pensamiento histórico. <i>Estudios Pedagógicos</i> , 43(4), 185-202.	Educación patrimonial	Analizar la concepción del profesorado de Secundaria sobre el patrimonio como recurso idóneo para fomentar el pensamiento histórico en el alumnado, aspecto este último clave en la investigación en el área de Didáctica de las Ciencias Sociales para la enseñanza de la historia.	Cuantitativo	Profesores	El profesorado es consciente del valor didáctico del patrimonio para la formación del pensamiento histórico.
R.G. Mendoza (2017). Inclusión educativa por interculturalidad: implicaciones para la educación de la niñez indígena, <i>Perfiles Educativos</i> vol. XXXIX, núm. 158, 52-69.	Educación intercultural	Analizar el posicionamiento de la inclusión educativa equiparable, en el discurso analizado, a educación inclusive y el desplazamiento de la educación intercultural bilingüe en la política educativa para el nivel básico, así como las implicaciones que esto entraña para la educación indígena en México	Cualitativo	Profesores	Del análisis de los discursos derivan cuatro supuestos que impactan y reorientan la educación indígena y el enfoque intercultural bilingüe asociado a este subsistema, y apuntan a su desaparición.

Linda P. Tugurian y Sarah J. Carrier (2017) <i>La identidad ambiental de los niños y el aula de ciencias elemental</i> , The Journal of Environmental Education, 48: 3, 143-153	Educación ambiental	Describir cómo los niños de quinto grado ven su relación con el mundo natural junto con su experiencia en la ciencia de la escuela primaria.	Cualitativo	Estudiante	La falta de reconocimiento puede limitar las conexiones de la ciencia escolar con los intereses de los niños y el apego emocional al mundo natural.
Villalba Gómez, José (2018) <i>Didáctica artística y medioambiental: la estampación de materias vegetales como recurso educativo</i> , Educatio Siglo XXI, 36:3, 275-298	Educación ambiental	Crear un método didáctico basado en la interacción del arte con espacios naturales destacados, teniendo el grabado, el color y las materias naturales como principales vehículos técnicos del proceso de enseñanza aprendizaje.	Cualitativo	Estudiantes	El trayecto realizado por la zona natural hasta llegar al punto de creación, provocó reacciones en el alumnado que se traducían en relaciones de la propuesta planteada con contenidos del currículum, competencias y valores.

## Análisis de datos

### - Análisis cualitativo

Se desarrolló por medio del análisis de contenido, el que producto de la revisión y lectura se fueron seleccionando y agrupando los artículos de acuerdo con cada temática establecida *a priori*, generando una matriz, en la que se fueron transfiriendo todos los datos, primero por cada revista en forma separada y luego reagrupando los que se estimaron pertinentes en una sola matriz, para su posterior categorización por medio de una agenda de investigación.

### - Análisis cuantitativos

Para determinar la categorización en forma cuantificada, se utilizó el software estadístico SPSS 24.0, logrando de esta manera obtener la visión analítica tanto en medidas de tendencias, frecuencias y percentiles, configurando de forma descriptiva el diagrama general de los datos, para confrontarlos y someterlo a discusión.

## RESULTADOS

En el estudio se analizaron un total de 106 artículos extraídos de las cuatro revistas seleccionadas. Del total de artículos 10 (9,4%) corresponden a la revista *Perfiles Educativos*, 30 (28,3%) a la revista *Estudios Pedagógicos*, 50 (47,1%) a la revista *Journal of Invironmental Education* y 16 (15,1%) a la revista *Educatio Siglo XXI*. Basándose en los datos anteriores

estos dan cuenta de que el mayor porcentaje de artículos seleccionados corresponde a revista *Journal of Environmental Education*. Los datos emanados del estudio son representados en la siguiente gráfica:

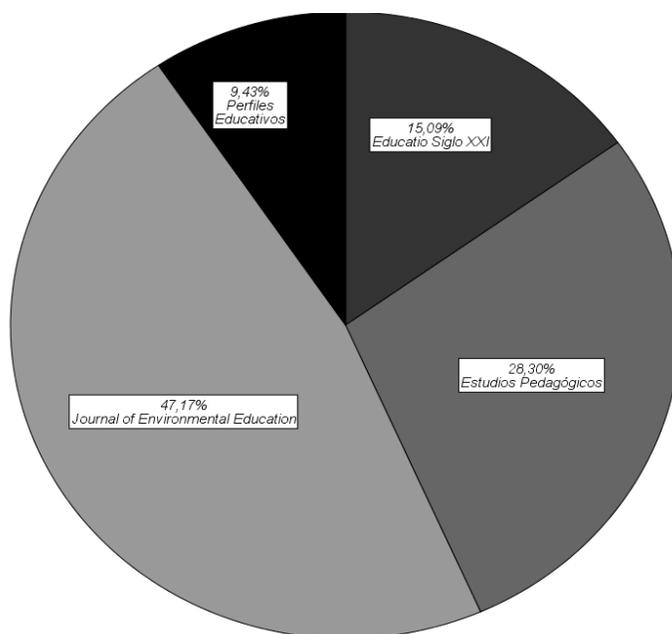


Figura 1. Porcentaje de artículos seleccionados

Tabla 4 Artículos seleccionados Fuente: Elaboración propia. Fuente: Elaboración propia.

	Frecuencia	Porcentaje
<i>Educatio Siglo XXI</i>	16	15,1
<i>Estudios Pedagógicos</i>	30	28,3
<i>Journal of Environmental Education</i>	50	47,2
<i>Perfiles Educativos</i>	10	9,4
Total	106	100,0

En relación con los años de publicaciones en las temáticas abordadas, el comportamiento de estos presentó una leve inclinación hacia el año 2017, donde se observó un (34.9%) de frecuencia considerando las cuatro revistas. El año 2015 la frecuencia fue de (23.6%), posteriormente en el año 2016 se registró un (21.7%) de frecuencia y el año en el que menos se observó la presencia de los temas objeto de esta investigación en las revistas, fue en el año 2018 con un (19.8%).

Durante el año 2015 la revista *Educatio Siglo XXI*, fue la que presentó mayor cantidad de artículos dentro de las cuatro revistas, alcanzando un (43.8%), esta misma revista el año que menos publicaciones presentó es el año 2017 con un (6.3%), transformándose además en el menor porcentaje de artículos publicados durante los cuatro años y en todas las revistas, obteniendo (2.7%) de publicaciones. La revista que más artículos publicó durante los años que abarca el estudio fue, *Journal of Environmental Education*, la que en el año 2018 alcanzó un (52.4%) de publicaciones, dicha revista el año que menos artículos publicó fue el 2015 con un (20%) de publicaciones, así mismo la revista *Estudios Pedagógicos* el año con mayor

frecuencia fue el 2017 con un (46.7%), superando ampliamente a los demás años, siendo el 2018, el año que menos público alcanzando solo un (3.3%) de publicaciones. La revista *Perfiles Educativos*, su mayor frecuencia la presentó el año 2017 teniendo un (40%) de frecuencia y el año que menos publicaciones tuvo, fue el 2015 con un (10%) de publicaciones.

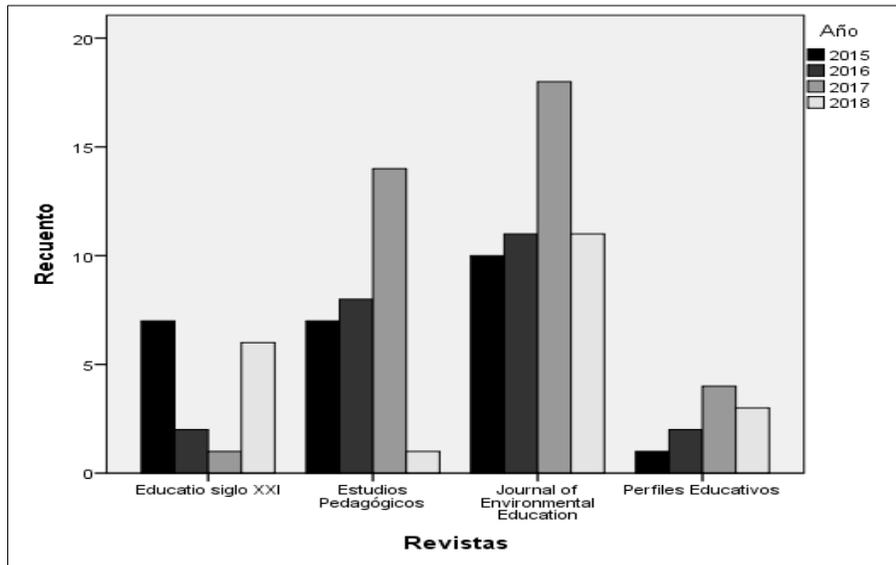


Figura 2. Porcentaje de artículos de las revistas por año de publicación. Fuente: Elaboración propia.

Respecto a temáticas desarrolladas es en el año 2015, es educación ambiental donde se concentra la mayor cantidad de publicaciones alcanzando un (60%). Contrariamente en el año 2016, temáticas de educación patrimonial concentran la menor cantidad de artículos publicados, con un (8%) de las publicaciones. Del (100%) de las publicaciones durante los cuatro años analizados, en temas de educación ambiental se realizaron un total de (55.7%) de publicaciones, en interculturalidad un (23.6%) y, en tercer lugar, educación patrimonial con un total de (20.8%) de las publicaciones. Este menor porcentaje se presenta, ya que tanto la revista *Journal of Invironmental Education*, como *Perfiles Educativos*, no publicaron artículos que desarrollaran esta temática.

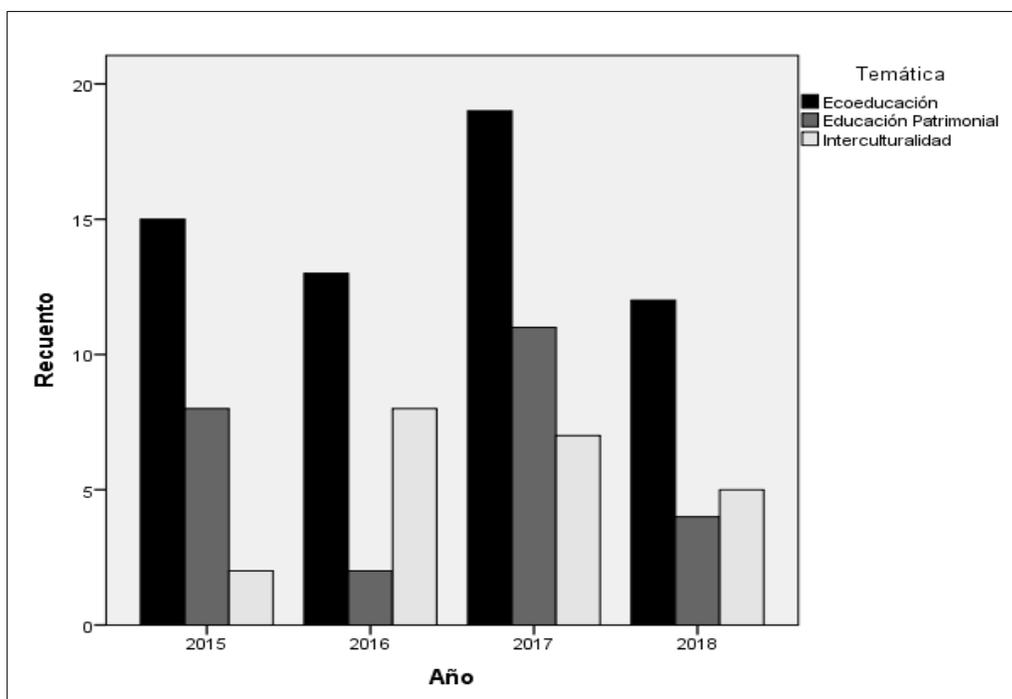


Figura 3. Temática desarrollada, según año de publicación. Fuente: Elaboración propia

La agenda de investigación que se determinó de acuerdo con las temáticas planteadas, se concentró en 10 tópicos, los que se distribuyeron en cuatro para educación ambiental, tres en educación patrimonial y tres abarcaron educación intercultural (ver Tabla 5). Su comportamiento dentro de las revistas se estableció en el cruce entre las temáticas abordadas y la agenda de investigación, generando los siguientes resultados: En educación patrimonial la agenda que tuvo mayor cantidad de publicaciones fue, educación para la sostenibilidad, con un (55.9%). En educación patrimonial la agenda pensamiento histórico y patrimonial obtuvo un (52%) de publicaciones y en educación intercultural, la agenda que obtuvo la mayor cantidad de publicaciones la constituyó, creencias y educación intercultural con un (50%). Dentro de las agendas emanadas de la revisión de las revistas estudiadas, también se pudo establecer, aunque en menor medida que la categoría de género, se encuentra como uno de los temas investigados. En relación con esta temática se abordó la agenda de género y educación ambiental (13.6%) y género e interculturalidad con un (9.1%) de publicaciones.

No se pudo establecer una agenda para género y educación patrimonial, ya que no se encontraron registros para ser considerado dentro de la agenda. Otro tópico importante de abordar y del que se encontraron publicaciones que desarrollaran esta temática, tiene relación con las emociones, encontrándose en un (8%) publicaciones sobre emociones y patrimonio y minoritariamente, pero considerandos de igual forma las emociones y el medioambiente en un (6.8%) de las publicaciones.

Tabla 5. Agenda de investigación. Fuente: Elaboración propia

<b>Temática</b>	<b>Agenda de investigación</b>
<b>Educación ambiental</b>	Educación para la sostenibilidad.
	La naturaleza como espacio educativo.
	Emociones y medioambiente.
	Género y educación ambiental.
<b>Educación Patrimonial</b>	Pensamiento histórico y patrimonial.
	Identidad patrimonial.
	Emociones y patrimonio.
<b>Educación intercultural</b>	Creencias y educación intercultural.
	<b>Competencias comunicativas interculturales. Género e interculturalidad.</b>

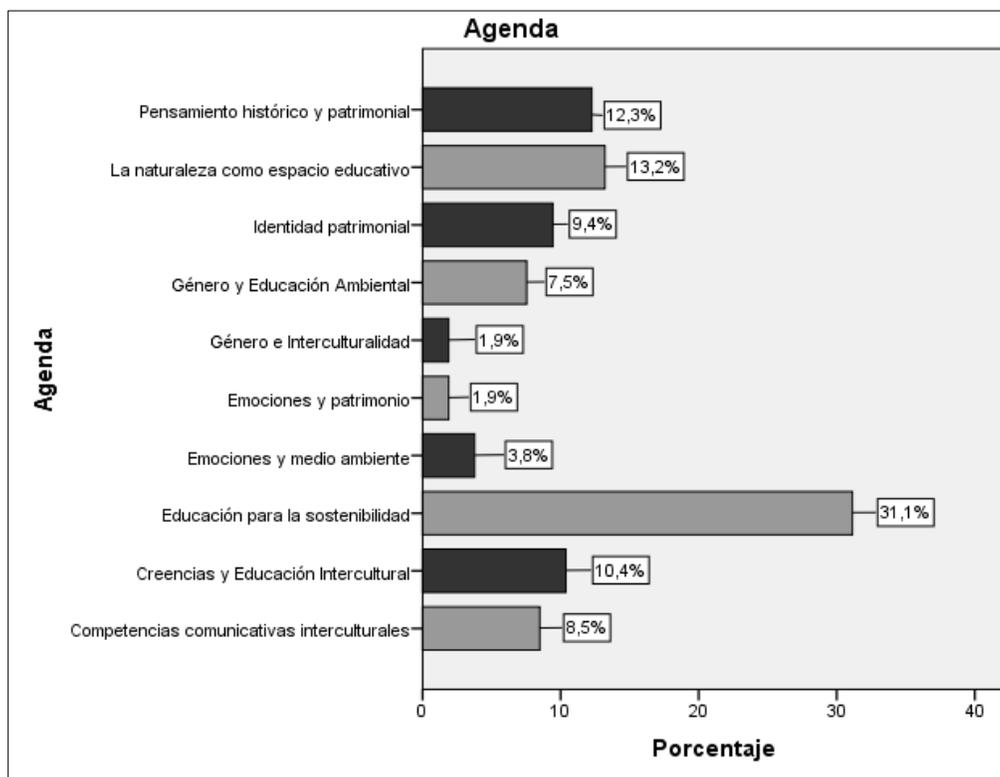


Figura 4. Agenda de investigación. Fuente: Elaboración propia

Las categorías de análisis que se desarrollan en este escrito y las metodologías de estudio constituyen un interés particular, ya que permite obtener una visión amplia respecto a los paradigmas investigativos que se desarrollan, según las temáticas expuestas, se da cuenta que la metodología más utilizada es la cualitativa, conformando un (72.6%) de las publicaciones. Según estos parámetros la metodología cuantitativa se estimó en un (14.2%), para finalmente encontrar un (13.2%) de artículos con la utilización de metodología mixta.

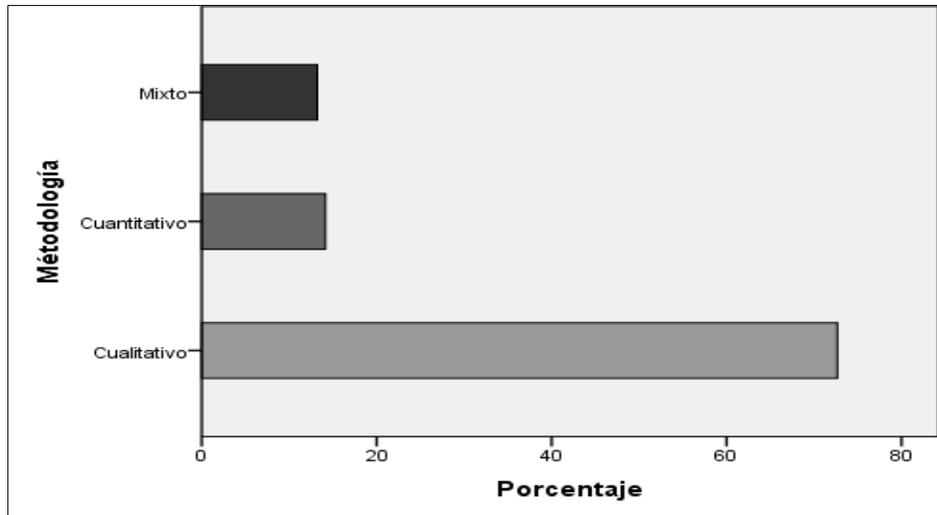


Figura 5. Metodología de investigación utilizada. Fuente: Elaboración propia

Con referencia a la tendencia muestral, las publicaciones indican que respecto a los temas desarrollados en este estudio son los estudiantes (47.2%) la predominancia en la elección de los investigadores para desarrollar sus investigaciones, los/as profesores alcanzan un (31.1%) de las preferencias y las publicaciones o artículos científicos, presentan una tendencia de (21.7%).

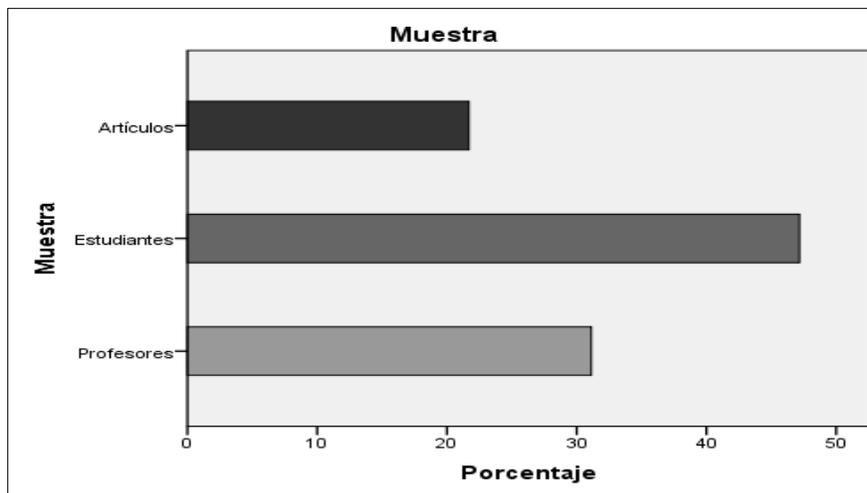


Figura 6. Muestra utilizada. Fuente: Elaboración propia

## DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos indican que, en la revisión realizada en las cuatro revistas, se encuentra en mayor proporción la temática de educación ambiental. Dichos resultados se establecen, ya que una de las revistas seleccionadas su interés en la producción de artículos se relaciona con esta área, como es la *Journal of Inviromental Education*. Sin embargo, se puede establecer que, en las demás revistas analizadas, el porcentaje de artículos que se

podieron considerar para su análisis fue bastante inferior, al considerar el total de artículos publicados en las tres temáticas abordadas durante los cuatro años.

La investigación en educación ambiental cobra relevancia, producto del impacto que ha provocado la globalización y sus consecuencias. Giddens (2007) es categórico al mencionar que "La globalización está reestructurando nuestros modos de vivir, y de forma muy profunda" (p. 5). Es la educación para la sostenibilidad, una de las agendas que se aborda con mayor frecuencia, además de estudios que involucran la naturaleza como espacio educativo.

En menor medida, pero no menos importante, se encuentran las temáticas relacionadas con la educación patrimonial e intercultural y a pesar de que los tres temas abordados en este estudio puedan encontrar correlato, aún no se produce este encuentro. Queda abierta la posibilidad de realizar estudios relativos a estas temáticas, que, sin duda, se transforman en la clave para la concientización ambiental, social y cultural que tanto necesita el planeta.

En este sentido, los resultados emanados desde la agenda construida también apuntan a que existe una reflexión respecto a temas como son: género y emociones, con un menor interés, pero se encuentran presentes, lo que presume que estas temáticas están siendo incorporadas en los procesos educativos y en las investigaciones relacionadas con esta disciplina. Aún es incipiente su incorporación, pero dentro de las cuatro revistas analizadas en tres de ellas se pudo establecer su presencia.

Metodológicamente los artículos revisados y como quedó de manifiesto en los resultados del estudio, es la metodología cualitativa la que concentra mayor interés por parte de los investigadores. Se presume que este interés radica en que los temas que involucran social y culturalmente al ser humano requieren una mayor reflexión, estrategia que es propia de la investigación cualitativa (McMillan y Shumacher, 2005). En las tres temáticas el universo muestral es predominante hacia los estudiantes. En segunda opción, los profesores, ambos referentes instrumentales de un proceso investigativo, que concentra temas relacionados con fenómenos que involucran a la educación como eje fundamental en un cambio de paradigma con un enfoque más ecológico, comunitario y humanista.

## **CONCLUSIONES**

Según los resultados obtenidos en este estudio, se puede observar el interés que existe por estudiar temáticas relacionadas con educación ambiental, patrimonial e intercultural. Sin embargo, la mayor tendencia se concentra en educación ambiental y en una proporción bastante amplia la educación para la sostenibilidad. Dichos resultados se estiman pertinentes, ya que los profundos cambios medioambientales que experimenta el planeta, ameritan profundizar en temáticas que aborden desde la educación, estas preocupaciones. Se demuestra el interés por construir espacios educativos desde el contacto con la naturaleza, promoviendo un diálogo permanente entre esta y la educación. En menor medida se observan estudios de temas relacionados con la educación patrimonial, los que son

abordados desde el desarrollo del pensamiento histórico y patrimonial, en concordancia con la construcción de una identidad patrimonial.

La educación intercultural se observa en menor medida y la tendencia se establece en temáticas relacionadas con las creencias y el desarrollo de competencias comunicativas que incorporen aspectos interculturales. Finalmente, lo que no se logra determinar es la interrelación entre las temáticas abordadas, el desarrollo de estas se presenta en forma individual, no existiendo correlación entre los tres tópicos, abriendo un camino amplio para futuras investigaciones que deseen relacionar dichos conceptos, los que se encuentran en plena contingencia.

## REFERENCIAS

- Ausubel, D.P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune and Stratton
- Ausubel, D. P., Novak, J. D., y Hanesian, H. (1968). *Educational Psychology: a cognitive view*. Nueva York: Holt, Rinehart and Winston.
- Bryman, A. (2006). Integración de la investigación cuantitativa y cualitativa: ¿Cómo se hace?, *Investigación cualitativa* 6(1), pp. 97-113. Doi:<https://doi.org/10.1177/1468794106058877>
- Cortés, S. (2008). Patrimonio y Educación. *Contextos estudios de humanidades y ciencias sociales* (20), 205-212.
- Dewey, J. (2004). *Experiencia y Educación*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Dirección de Estudios Sociales Universidad Católica. (2018). *Encuesta nacional de medio ambiente 2018*. Santiago, Chile: Dirección de Estudios Sociales UC (DESUC). <https://mma.gob.cl/wp-content/uploads/2018/02/Primeros-Resultados-Encuesta-Nacional-de-Medioambiente-2018.pdf>
- Dormaels, M. (2011). Patrimonio, patrimonización e identidad. Hacia una hermenéutica del patrimonio. *Herencia*, 24(1-2), 7-14.
- Echavarría, C. V. (2003). La escuela un escenario de formación y socialización para la construcción de identidad moral. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*, 1(2), 15-43.
- Escobar, M., Sanhueza, S., y Friz, M. (2018). Uso de estrategias tecnológicas en educación: Una comparación entre biología y educación física. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(77), 483-504.
- Firth, R., y Winter, C. (2007). Constructing education for sustainable development: the secondary school geography curriculum and initial teacher training. *Environmental Education Research*, 13(5), 599-619. <https://doi.org/10.1080/13504620701659079>

- Fontal, O. (2016). Educación patrimonial: retrospectiva y prospectivas para la próxima década. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 415-436. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200024>
- Giddens, A. (2007). *Un mundo desbocado, los efectos de la globalización en nuestras vidas*. México: Taurus.
- Ibarra, M. y Ramírez, C. (2014). Educación Patrimonial en Chile. Una propuesta para el desarrollo de la identidad local. *Revista América Patrimonio* (3), 39-47.
- Kennelly, J., Taylor, N., y Maxwell, T. (2008). A Student Teacher's Personal Pathway to Education for Sustainability. *Australian Journal of Environmental Education*, 24, 23 -34. <https://doi.org/10.1017/S0814062600000550>
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. España: Paidós Iberica.
- Larraín, J. (2003). El concepto de identidad. *FAMECOS*, 10(21), 30-42.
- Llinares, S. (2008). Agendas de investigación en educación matemática en España: Una aproximación desde "ISI-web ob Knowledge" y ERIH. En: Luengo, R., Gómez B., Camacho, M. y Blanco, L. (eds.) *Investigación en educación Matemática XII*. Badajoz: SEIEM, 25-54.
- McMillan, J., y Shumacher, S. (2005). *Investigación educativa* (5 ed.). Madrid, España: Pearson Educación, S.A.
- Ministerio de Educación de Chile- MINEDUC. (2019). *Educación Intercultural*. [Fecha de consulta: 27/03/2021]. Disponible en: <http://peib.mineduc.cl/presentacion-educacion-intercultural/>
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649. <https://doi.org/10.1590/198053143763>
- Pinto, H., y Zerbato, J. (2017). Construyendo un aprendizaje significativo a través del patrimonio local: prácticas de Educación patrimonial en Portugal y Brasil. *Estudios Pedagógicos*, 43(4), 203-226. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000400011>
- Prats, J. (2001). *Enseñar Historia: Notas para una didáctica renovadora*. Mérida: Junta de Extremadura.
- Sanhueza, S., Patrick, P., Chuan-Chih, H., Domínguez, J., Friz, M. y Quintrileo, S. (2016). Competencias Comunicativas Interculturales en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 183-200. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500011>
- Sumonte, V. y Sanhueza, S. (2017). Agenda investigativa en educación: revistas escritas en inglés de la Web of Science. *INNOVARE. Revista Electrónica de Educación Superior*, 1(2), 1-22.

- Sutz, J. (2005). Sobre agendas de investigación y universidades de desarrollo. *Estudios Sociales*(22), 107-115.
- Torres, L., Benavides, J., Latoja, C. y Novoa, E. (2017). Presencia de una Educación Ambiental basada en conocimiento, actitudes y prácticas en la enseñanza de las ciencias naturales en establecimientos municipales de la ciudad de Los Ángeles, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 311-323. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300018>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2012). *Educación para el desarrollo sostenible. Libro de consulta. Instrumento de aprendizaje y formación*, N°4.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2014). *Indicadores unesco de cultura para el desarrollo*. París: Unesco.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura-UNESCO. (2017). *Conocimiento Indígena y Políticas Educativas en América Latina*. Santiago, Chile: Oficina Regional de Educación para América.
- Vasconcellos, C. (2013). Patrimonio, memoria y educación: una visión museológica. *Memoria y Sociedad*, 17(35), 94-105.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society*. Cambridge y Londres: Harvard University Press.



# **REFLEXIONES PEDAGÓGICAS**



# EL DESARROLLO PROFESIONAL CONTINUO EN PROFESORES Y PROFESORAS EN CHILE: ¿ENTRAMADO EN LA POLÍTICA DE ACCOUNTABILITY?

Continuous Professional Development of teachers in Chile: Embedded in the Accountability Policy?

Paulo Roberto Guerra Guajardo<sup>12</sup> | Universidad Andrés Bello | [p.querraquajardo@uandresbello.edu](mailto:p.querraquajardo@uandresbello.edu)

Rodrigo Plaza Maldonado<sup>13</sup> | Universidad de Valparaíso (UV) | [rodrigo.plaza@uv.cl](mailto:rodrigo.plaza@uv.cl)

## RESUMEN

El Desarrollo Profesional Continuo en los profesores y profesoras es un ámbito de investigación y reflexión, dada su relevancia en la mejora de los sistemas educativos y en los aprendizajes de los y las estudiantes. Así, este campo se estructura no solo desde una conceptualización, sino en su relación como parte de un sistema. El objetivo del artículo, es realizar un análisis del desarrollo profesional docente continuo y su entramado en la política de *Accountability* o rendición de cuentas. Para este propósito, se utiliza como técnica el análisis de datos secundarios centrado en la perspectiva profesional y modelos de desarrollo propuestos por Day (2004) y Kennedy (2005, 2014), más otros autores claves, que permitan su anclaje teórico y la relación entre estos con las políticas de rendición de cuentas asociada al desarrollo docente. Entre las conclusiones, se evidencia que el sistema de desarrollo profesional continuo se encuentra entramado y condicionado por diversas prácticas o estrategias derivadas de este tipo de política. Lo anterior, repercute en la configuración de un modelo de profesional gerencial, además, de un itinerario formativo, centrado en la transmisión y modelamiento de una perspectiva profesional prescrita, por lo tanto, su forma general consolida la rendición de cuentas y la perspectiva gerencialista del quehacer profesional.

**Palabras Claves:** Desarrollo Profesional, Profesores, Formación Docente, Rendición de cuentas.

## ABSTRACT

Continuous Professional Development of teachers is a field of research and reflection, given its relevance in the improvement of educational systems and student learning. Thus, this field is structured not only from a conceptualization, but also in its relationship as part of a system. The objective of this article is to analyze the continuous professional development of teachers and how it is intertwined with the Accountability policy. For this purpose, secondary data analysis is used as a technique with a central axis in the proposal of models and professional perspective of Day (2004) and Kennedy (2005, 2014), together with other key authors, which allow theoretical anchoring, and the relationship between these with accountability policies associated with teacher development. Among the conclusions, it is evident that the continuous professional development system is interwoven and conditioned by various practices or strategies derived from this type of policy. This has repercussions on the configuration of a managerial professional model, in addition to a training itinerary, focused on the transmission and modeling of a prescribed professional perspective; therefore, its general form consolidates accountability and the managerialist perspective of professional work.

**Key words:** Professional Development, Teachers, Teaching Education, Accountability.

<sup>12</sup> Profesor de Biología y Ciencias. Magister en Gestión y Liderazgo de Organizaciones Escolar de la PUCV y Enseñanza de las Ciencias UPLA, además, es Dr. © en Política y Gestión Educativa, Universidad de Playa Ancha, Chile. Su desarrollo profesional está ligado a la Dirección de Establecimientos Educativos Privados y Públicos. Actualmente es Docente del Magister en Dirección y Liderazgo para la Gestión Educativa, de la Universidad Nacional Andrés Bello, Sede Viña del Mar.

<sup>13</sup> Lic. en Trabajo Social. Magister en Gobierno y Gestión Pública, Universidad de Valparaíso. Diplomado, Inclusión, DDHH, Planificación Estratégica, y Diplomado en Investigación; Dr. © en Política y Gestión Educativa, Universidad de Playa Ancha, Chile. Su desarrollo profesional ligado a la Docencia Universitaria e Investigación Social cuantitativa. Actualmente es Docente de Metodología de Investigación de la Escuela de Administración Pública, Universidad de Valparaíso.

## INTRODUCCIÓN

El desarrollo profesional continuo es un campo de investigación que emerge desde diversas perspectivas teóricas y conceptuales, en especial, las relacionadas con el aprendizaje de los profesores, su concepción en las fases del desarrollo, el cambio a nivel de docentes y como la mejora de su práctica pedagógica tendría un impacto en los logros de los aprendizajes de los y las estudiantes.

En Chile, el desarrollo profesional continuo se encuentra a cargo del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP) dependiente del Ministerio de Educación (MINEDUC), el cual provee de diversas instancias de formación profesional, tanto a nivel de profesores y profesoras de aula, como de equipo directivos de las distintas escuelas, sean estas públicas o privadas, por lo tanto, propone un itinerario formativo desde la vinculación con la normativa vigente.

Desde 2016, con la promulgación de la Ley 20.903 que crea el sistema de desarrollo profesional y modifica otras normas, se instala un nuevo marco regulatorio sobre los profesores y profesoras en formación, en ejercicio y un sistema de evaluación del desempeño. En este sentido, si bien, existen algunos aspectos que se pueden reconocer como una avance, principalmente en el diseño e instalación de los Planes Locales de Desarrollo Profesional Docente y el derecho a la formación continua, es evidente que la promulgación de la Ley, desde la perspectiva profesional desarrollada por Dayy Sachs (2004) tributan a las lógicas del profesional gerencial, más aún, desde los modelos de desarrollo profesional propuestos por Kennedy (2005, 2014) se sitúan en los enfoques de transmisión y formativos. Lo anterior, es coherente con la descrito por Falabella (2016) donde el enfoque basado en responsabilización por desempeño escolar es el sustrato principal de nuestro sistema educativo.

Este artículo, analiza y reflexiona sobre estas distintas perspectivas teóricas y conceptuales, como se establecen de manera coherente con el actual sistema educativo, y, con ello, su vinculación con la forma de concebir el desarrollo profesional continuo desde la política docente. Para el logro de este propósito se utiliza *la técnica de análisis de datos secundarios*, debido a que, “[R]epresenta uno de los preliminares esenciales en cualquier indagación empírica, al proporcionar una síntesis del conocimiento existente sobre un tema. Esta “síntesis” resulta de la valoración de la información disponible y su adecuación a los propósitos de la investigación” (Cea D’Ancona, 1996, pp. 220-221). De este modo, las diversas perspectivas respecto del tema, nutre la visión y la crítica planteada en este documento. Este tipo de análisis permite, además, una consecución coherente y sistemática de varias operaciones intelectuales, las cuales son herramientas metodológicas para describir y representar una determinada realidad (Monjes, 2011; Martínez, 2011). Fueron utilizadas diversos planteamientos de autores/as que han desarrollado diversos y nutridos trabajos sobre las temáticas centrales, las cuales son revisadas desde una visión crítica, partiendo desde la lógica que por sí mismas no constituyen una única herramienta de

análisis, al contrario, deben ser complementadas y discutidas desde diferentes primas. Por tanto, la técnica utilizada permite el desarrollo de este proceso investigativo.

A partir de lo anterior es posible plantear que la configuración formativa y modelo de profesor o profesora (desde la promulgación de la Ley 20.903 de 2016) tributan y refuerzan aquellas perspectivas e incluso soslayan a la prescripción de una forma de entender el desarrollo profesional de los profesores y profesoras en ejercicio, desde el cumplimiento de estándares y altas consecuencias en su incumplimiento. No obstante, la ampliación de roles de los profesores y profesoras requiere de una nueva propuesta en la formación de estos profesionales, así como de instituciones educativas que ofrezcan nuevas oportunidades de profesionalización en el ejercicio docente (Castro, 2005, p.18).

Finalmente, el artículo refiere a los entramados y configuración, además, de evidenciar como algunos aspectos emergen desde la normativa, por ejemplo, la innovación, la creatividad y la investigación, donde se evidencia un rol preponderante de la escuela, el contexto y los equipos directivos, desmarcándose de aquella intencionalidad propia de la política, siendo estos esenciales para orientar, coordinar y abordar el modelo de desarrollo, no solo desde una perspectiva individual/evaluada desde la externalidad, sino para inmiscuirse directamente hacia el profesional democrático, el cambio en la retórica conceptual, además de concebir al profesor como un investigador, aspectos hasta ahora no abordados desde el desarrollo profesional continuo.

### ***El profesionalismo gerencial***

El comienzo de un nuevo ciclo político y social luego de las diversas modificaciones estructurales que fueron realizadas entre 1973 y 1989, entre ellas, la más importante, fue la pérdida por parte de los profesores de su condición de funcionarios públicos estatales (dependientes del Ministerio de Educación) para pasar a ser trabajadores regidos por el código laboral y dependientes de las municipalidades (Manzi, *et al*, 2011). Esta situación conllevó la pérdida de beneficios históricamente alcanzados por el gremio de profesores en términos de sus condiciones de ingreso, remuneraciones, mantención en servicio y sistema de jubilación por años de servicio, entre otros; a ello se sumaron despidos masivos como consecuencia de la flexibilidad laboral del nuevo contexto contractual y normativo (Assael, 2009).

La implementación de diversas reformas asociadas a la política docente en 2001 y 2004 (Ley 19.715, 19.333 y 19.961) tiene como propósito establecer e instaurar una carrera profesional para los profesores y profesoras del sistema educativo, que se sustenta en una perspectiva basada en el mérito individual, el encasillamiento y el cumplimiento de los estándares descritos en el Marco para la Buena Enseñanza inicialmente para las escuelas que pertenecen al sector municipal. Lo anterior, conlleva a una clasificación de acuerdo con el cumplimiento de los indicadores estipulados en el marco y con esto, un aumento en su remuneración de acuerdo a su clasificación, en los resultados en pruebas referentes a sus conocimientos profesionales y la participación en la red de maestro, instalándose como la cúspide del

desarrollo profesional continuo, no solo lo referido a su carrera profesional, sino asociado directamente a la mejora en su salario. Por el contrario, un profesor o profesora que sea encasillado en los niveles más bajo (insatisfactorio o básico) debe participar en los Programas de Superación de Profesional (PSP) que serán confeccionados por los sostenedores, con el fin de que puedan abordar sus deficiencias en la evaluación docente y permanecer en el sistema educativo.

Durante 2016, con la promulgación de la Ley 20.903 se consolida la lógica de rendición de cuentas, el mérito individual y la compensación económica. Además, se establece un sistema *hibrido* entre la evaluación docente y la carrera profesional: la primera, se sustenta en la evaluación en tres módulos, el primero considera la planificación, evaluación y reflexión; el segundo, la clase grabada; y, el tercero, el trabajo colaborativo para el aprendizaje. Si bien, a modo específico, la incorporación del módulo 3, resulta ser un atisbo en la concepción del desarrollo profesional desde un ámbito colaborativo, este resulta ser voluntario y tributa al puntaje o encasillamiento del profesor o profesora solo si presenta una valoración positiva.

En lo que respecta a la Carrera Profesional Docente, esta depende tanto de los resultados de los profesores y profesoras en su encasillamiento a través de la evaluación docente, como de sus resultados en la prueba de conocimiento pedagógico y disciplinares, esto permite la asignación del tramo en su desarrollo profesional, generando un aumento en sus remuneraciones dependiendo de su clasificación, teniendo como último tramo experto II. Así, la carrera profesional docente, concibe como aspecto central la evaluación docente y el resultado en pruebas basadas en estándares previamente estipulados, lo que prescribe la forma de generar la carrera profesional, sustentándose en la labor docente desde una perspectiva individual.

Con todo, tal como plantea Gunter (2008), Ranson (2008), Tomas & Davis (2005) (citados por Sisto, 2012):

*“Estas políticas interpelan directamente a las identidades profesionales de los docentes, estableciendo nuevos criterios de demarcación, no solo acerca de qué será considerado como un desempeño adecuado, sino también acerca de quién será incluido y quién será excluido de la categoría de buen profesor” (p.38).*

Lo anterior, se complementa con la forma de concebir a un profesional gerencial que se vincula y es coherente con lo diseñado e implementado desde la política de desarrollo profesional continuo, esto es abordado por Brennan en 1996 (citado por Day y Sachs, 2004):

*“Un profesional que claramente cumple con los objetivos corporativos, se establece en otro lugar, maneja bien a una variedad de estudiantes y documenta sus logros y problemas con fines de responsabilidad pública. El criterio del profesional exitoso en este modelo corporativo es el de una persona que trabaja de manera eficiente y efectiva para cumplir con los criterios estandarizados establecidos para el logro*

*de estudiantes y maestros, como para contribuir a los procesos formales de responsabilidad de la escuela” (p.6).*

Por lo tanto, las reformas y políticas asociadas al desarrollo profesional continuo han estructurado una forma de prescribir el modelo de profesores y profesoras que busca instalar basado principalmente en los principios del gerencialismo, la consolidación de la identidad profesional basada en la eficiencia y efectividad en el cumplimiento de los estándares, centrado en la documentación de sus logros. Además, de acuerdo con Ruffinelli (2016), la Ley de Desarrollo Profesional Docente considera aspectos del profesionalismo orgánico cuando amplía la evidencia que recoge el portafolio, pero mantiene la evaluación individual, aspecto esencial y central del profesional gerencial.

### **Los Modelos de Desarrollo Profesional Continuo**

La Ley 20.903 de 2016, consagra como un derecho de los profesionales de la educación la formación continua, considerando criterios de pertinencia y contexto. En lo que refiere al contexto, se estipula la formulación de un Plan Local de Desarrollo Profesional Docente, debe ser construido por los Equipos Directivos y los y las integrantes de la comunidad educativa, esto desde una perspectiva situada para la construcción del desarrollo profesional continuo. De este modo, los/as directores/as, tienen dentro de sus funciones resguardar y promover el *desarrollo profesional docente*. Para lo cual, según estipula la mencionada Ley, tanto los/as directores/as como los equipos de profesores/as, tendrán la facultad de proponer, a las autoridades de cada establecimiento, planes de desarrollo que permitan fortalecer el rol y potenciar las capacidades de todos/as quienes forman parte de la Comunidad Educativa, para lo cual, es importante la *innovación pedagógica* y el *trabajo colaborativo*. Estas últimas, aspectos fundamentales en el desarrollo de este tipo de estrategias. Al respecto, la legislación establece que se trata de “un proceso del cual los docentes, en equipo e individualmente, realiza la práctica de enseñanza -aprendizaje en el aula, y la evaluación y retroalimentación para la mejora de esa práctica” (Ley 20.903, 2016, Art. N°18. Literal B).

En este orden de ideas, la intencionalidad es promover una forma situada de la formación profesional, centrando su propósito en la innovación pedagógica, el trabajo colaborativo y la retroalimentación. Por tanto, aquellas formas y aspectos requieren una deconstrucción de la noción actual del profesor y profesora estipulado desde el profesionalismo gerencial. No obstante, el DPD ha tenido una importante evolución en tanto a su fortalecimiento, mediante la generación de diferentes herramientas legales, teórico y metodológicas, también “produce una serie de tensiones y riesgos, en particular cuando las políticas docentes no son acompañadas de otras acciones y dejan inalteradas las condiciones materiales en las que desarrollan su tarea” (Vezub, 2007, p.3). A partir de lo cual, además, las políticas desde el CPEIP y el MINEDUC se han concebido desde la rendición de cuentas y el cumplimiento de los estándares, centrando la propuesta formativa, en cursos *online*, focalizados particularmente en lo disciplinar, desplazando el trabajo colaborativo, la innovación y la investigación como estrategias de desarrollo continuo hacia un ámbito

periférico o tangencial de la propuesta formativa. Esto conlleva, a una contraposición, o más bien, a que estos aspectos se tensionan en la formación situada, propio de una focalización y respuesta a los requerimientos del sistema.

Ahora bien, la forma de concebir *los modelos*, según plantea Kennedy (2005; 2014) relevan que estos, no solo se sitúan o sustentan en una sola perspectiva, sino que son una combinación, dando predominancia a algunos de ellos. Al respecto, al considerar los modelos de desarrollo profesional continuos que sitúan al profesor y profesoras desde diversas formas profesionales, se hace comprensible que aquello condiciona el ejercicio profesional y el quehacer pedagógico los cuales tributan a la construcción de la identidad profesional y el modelo de profesor o profesora. Sin embargo, de acuerdo con lo expuesto por Kennedy (2014):

*“Para lograr un progreso real, los maestros deben tener autonomía y la capacidad y el espacio para ejercer la agencia. Sin embargo, el enfoque de política más común para el desarrollo de sistemas y programas de Desarrollo Profesional Continuo ‘sofisticados’ ha sido atarlos en nudos burocráticos y gerenciales que exprimen la autonomía y, en cambio, buscan y recompensan el cumplimiento y la uniformidad”* (p.691).<sup>14</sup>

Por su parte, Villegas-Reimers (2003), señalando el trabajo de Ingvarsson (1998), plantea que:

*“El ‘sistema tradicional de desarrollo profesional’, generalmente identificado como ‘formación en el empleo’ (donde los empleadores tienen el control, los gobiernos establecen los objetivos, los actores pueden ser universidades, empleadores o consultores, y los modelos utilizados son por lo general los cursos o talleres a corto plazo, que no están necesariamente relacionadas con cuestiones prácticas), con el ‘sistema de base estándar’ (donde los organismos profesionales tienen el control al decidir sobre las metas y ayudar a implementar los modelos, y donde las oportunidades están diseñadas con base en las necesidades reales identificadas por los profesores en sus actividades diarias). Se concluye que a pesar de que el sistema tradicional es esencial, ya no es suficiente”* (p.16).<sup>15</sup>

Con todo, ambos autores conciben el desarrollo profesional continuo como un aspecto que deben ser considerado para la construcción y consolidación sobre el modelo de profesor y profesora que plasma la política docente. Esto, no solo se concentra en la dinámica contextual y situada del desarrollo, sino como una forma intencionada y coherente con el enfoque que predomina el sistema educativo chileno. Sin embargo, parece comprensible aquellas tensiones propias del desarrollo continuo, entre ser coherente con las políticas de rendición de cuentas y cumplimiento estándares o situarse en el contexto, desde una labor colaborativa, reflexiva e investigadora, esto último, se desdibuja producto de la presión

---

<sup>14</sup> La traducción corresponde a los autores del documento.

<sup>15</sup> La traducción corresponde a los autores del documento.

externa y las altas consecuencias producto de abordar la calidad desde las políticas de mercado.

### **La responsabilización educativa y el desarrollo profesional continuo**

Actualmente, es indiscutible que el sistema educativo chileno se ha estructurado en base a un modelo de mercado con altas consecuencias para las escuelas y quienes las conforman y que considera como aspectos centrales la competencia y la privatización de la gestión, tal como lo afirma Bellei (2020):

*“Los elementos clave del mercado en educación son la libertad de elección de escuela por las familias, la necesidad de las escuelas por competir por matrícula, es decir, por las preferencias de las familias, y la autonomía de las escuelas para hacer cambios y competir, preferentemente expresada en una privatización de la gestión o propiedad de las escuelas”* (p.80)

La competencia instaurada desde el mercado no solo ha generado prácticas a nivel de sistema educativo, sino que ha permeado hacia los elementos constitutivos como son el desarrollo profesional y la forma de gestionar la escuela, aspecto que resulta casi paradójico, dado que por una parte, una serie de reformas normativas tienden a generar un cambio en la concepción educativa, sin embargo, la diversas estrategias del sistema en su conjunto, tienden a concentrar y actuar de manera sinérgica en la sostenibilidad del modelo, tributando a elementos de segregación y exclusión, caso que para los profesores y profesoras no es ajeno ni desconocido desde la propia realidad y profesionalización.

Por su parte, Falabella (2016) reconoce que, en el caso chileno, el sistema de responsabilización por desempeño escolar es donde se sustenta y construye la política educativa, considerar las siguientes características:

*“Bajo este enfoque, los establecimientos educativos suelen tener mayor grado de autonomía en su gestión financiera y administrativa, pero, ello se da a cambio de rendir cuentas al Estado por su desempeño en las evaluaciones nacionales. En concreto, esta política involucra una combinación de estrategias, fases y dispositivos que incluye: i. metas de resultados prefijadas desde el Estado; ii. sistemas de evaluación estandarizada de la oferta de la calidad y/o de los resultados de aprendizaje; iii. publicación de resultados y sistema de clasificación de la calidad de las escuelas; iv. consecuencias por resultados (premios y sanciones); usualmente, v. recursos y/o asesoría técnica para aquellos establecimientos que obtienen un rendimiento insatisfactorio. Este enfoque es conocido en la literatura estadounidense como high stakes accountability y en la inglesa como performative accountability”* (p.398).

Lo descrito, evidencia las diversas estrategias que se han implementado en el sistema educativo chileno, considerando que la rendición de cuentas sobrepasa a la escuela y se

internalizan en la dinámica del desarrollo profesional continuo, por lo tanto, este aspecto no es alejado ni contrario a los cambios que se han implementado en esta línea de la política docente.

Así, para Lipman 2009 (citado en Assael et al., 2011):

*“La rendición de cuentas estaría operando como un dispositivo de vigilancia que enseña a cumplir y presionar a otros para el cumplimiento de la tarea, lo que se logra visibilizando e individualizando las supuestas deficiencias, que son fácilmente medidas a través de los resultados de las pruebas de los alumnos y de la supervisión de las prácticas de planificación y ejercicio de la docencia en aula” (p.317).*

Lo descrito, viene a complementar la visión de supervigilancia que dispone el sistema educativo con el desarrollo profesional continuo, incluso con los profesores y profesoras que no logran el estándar indicado desde el modelo, diseñando para ellos y ellas un Plan de Superación Profesional (PSP), destinando recursos hacia los sostenedores para su elaboración y focalizando en que sus resultados sean coherente con la evaluación docente y el encasillamiento, en detrimento de la innovación, el trabajo colaborativo y la investigación, sesgando estos aspectos esenciales para dar respuesta a los criterios previamente diseñados, descontextualizado y con poco o nulo alcance a las nuevas perspectivas de desarrollo profesional.

## DISCUSIÓN

La política docente, se estructura desde una visión centrada en el enfoque que prevalece en el sistema educativo. En este sentido, si bien, algunos aspectos relacionados con la promulgación de la Ley 20.903 sobre el Desarrollo Profesional Docente, describen y conceptualizan una forma de comprender y asimilar la labor docente, se hace necesario abordar los procesos de estandarización a la práctica pedagógico que se inmiscuye y configuran el quehacer profesional. A partir de lo cual, todos los sistemas educacionales que logran altos niveles de aprendizaje entre sus alumnos han establecido estándares para los maestros de sus escuelas públicas, esto se forma desde un eje central para orientar y dar sentido a la práctica profesional (Vargas, 2008).

Lo anterior, se evidencia no solo en la estipulación y prescripción de estándares, indicadores y criterios que son parte de la forma en que se debe concebir el profesionalismo desde la labor de los profesores y profesoras, sino que se articulan de manera coherente y sostenida con la perspectiva gerencial. Más aún, dando forma al imaginario de una *“buena clase”* o *“buen profesor”* situando el profesional en un escenario previamente establecido, márgenes delimitados y un marco de acción sujeto a la estandarización. Esto, se acrecienta con un proceso evaluativo y de encasillamiento que deben abordar los profesores y profesoras, generando resultados asociados a sus remuneraciones, además, en caso de ser mal evaluado (insuficiente) de manera consecutiva debe participar en un Plan de Superación Profesional

(PSP) que será estructurado desde el nivel intermedio y de forma obligatorio. Lo descrito, repercute directamente en la identidad docente y en su desprofesionalización, acrecentando la falta de autonomía, procurando responder o dar cuenta a los criterios previamente estipulados, así como enmarcar su labor desde una noción individual, por sobre elementos colectivo.

En este sentido, la labor profesional, no solo se ve inmiscuida por la prescripción del quehacer docente, sino que se acrecienta producto de las evaluaciones y sus consecuencias, afectando aspectos hasta el momento no analizados, como son la autoestima laboral, su autoeficacia y la emocionalidad asociada a un proceso de rendición de cuentas con altas consecuencias. Esto, es afirmado por Ferrada (2017), quien reconoce:

*“La comprensión de la calidad de la educación como estandarización impuesta por el sistema educativo chileno adscrito a un modelo de mercado, ha impactado la construcción de identidad colectiva docente llegando a modificar las características identitarias de éstos, como respuesta de adaptación y resistencia de un ejercicio laboral que clama por la consideración situacional de territorio, cultura y lengua en el que se desempeñan cotidianamente”* (p.105).

Por su parte, los modelos de desarrollo profesional que describen la Ley 20.903, deberían sustentarse en la investigación, innovación y el trabajo colaborativo como técnicas para la actualización y desarrollo del contenido disciplinar y pedagógico. Si bien, se puede evidenciar un avance en la incorporación de estos aspectos a la labor profesional, solo quedan de forma tácita y descrito en la normativa, dado que los elementos asociados al desarrollo profesional docente se sustentan principalmente en la perspectiva de transmisión y formativo. Esto se ve incrementado por lo descrito en los párrafos precedentes, dado que la evaluación y posterior encasillamiento del desempeño profesional, es un proceso individualidad, basado en el reconocimiento-incluso salarial- y la sanción a un bajo desempeño, generando con ello, solo un mecanismo compensatorio basado en la estandarización, focalización en la posibilidad de salir de la casilla *Insuficiente* que permitan su continuidad en el sistema educativo y la mejora en la remuneración.

Adicionalmente, una revisión de la propuesta formativa desde el CPEIP, organismo a cargo de la formación profesional docente y directiva, esta se centra principalmente en cursos de formación online, asignaciones para los equipos directivos, un Plan de Formación de Directores y Directoras, además, dado el actual contexto, en la priorización curricular. Ahora bien, de acuerdo a su modelo formativo, el CPEIP (2017) describe que:

*“El Desarrollo Profesional es un proceso que permite, a educadoras, educadores, profesoras, profesores y directivos, el acceso a diversas experiencias de aprendizaje y reflexión, personales y colectivas, con el fin de mejorar en su propio hacer la calidad del desarrollo educativo en lo profesional y su ámbito de influencia en la organización educativa y el aula”*(p.11)

Esto, parece incluso contradictorio, dado que se reconoce la experiencia de aprendizaje, la reflexión, tanto personal como colectiva que permita mejorar su propia práctica profesional, lo que es coherente y pertinente desde la perspectiva democrática de la profesionalización e incluso tributaría a los modelos de desarrollo asociados a la autonomía profesional. Sin embargo, tal como describe en párrafos siguiente en el mismo documento, reconocen que:

*"Para ello, se proponen itinerarios formativos o programas (cursos alineados en progresión en función de un propósito formativo), que abordan las necesidades docentes diagnosticadas a través del portafolio de Evaluación Docente, la Evaluación de Conocimientos Disciplinarios y Pedagógicos y los resultados de las consultas realizadas e informadas en Voces Docentes, diagnósticos locales coordinados por las secretarías técnicas de Comités Locales de Desarrollo Profesional" (p.14).*

Por lo tanto, la propuesta formativa, centra la trayectoria y progresión en la carrera profesional, en los resultados obtenidos por los profesores y profesoras en la evaluación docente, es decir, el cumplimiento de los estándares y criterios prescritos, lo anterior, acrecentado por los resultados individuales en las pruebas específicas, adicionalmente, se consideran aspectos centrados en consultas realizadas y los diagnósticos locales de los Comité de Desarrollo Profesional. Así, parece evidente que la posibilidad de intervenir o incidir en las diferentes propuestas formativas e itinerarios relevantes para la formación profesional, se limitan a la participación en consultas. Para esto, se considera como aspecto central y medular para la reflexión, los resultados en las evaluaciones de desempeño y los aspectos logrados por los profesores y profesoras encasillados en competentes y destacados, lo que suele ser virtuoso y efectivo para la rendición de cuentas.

Complementado lo anterior, si analizamos el modelo de responsabilización educativa, que se sustenta en el desempeño escolar, no solo se centran o condiciona los diversos niveles educativos, también ha permeado a la labor docente y la perspectiva profesional. Así, la rendición de cuentas se configura de manera coherente y pertinente con las lógicas de mercado siendo este que un ámbito central del sistema educativo. Por lo tanto, la formación docente y los itinerarios profesionales no son ajenos o desvinculados de este ámbito.

Más aún, se constata que las estrategias asociadas a la implementación de la política docente hacen latente los aspectos centrales de la perspectiva educativa de mercado. Esto, se reconoce en la evaluación docente, dado que implícitamente se propende a mecanismo de competencias entre los mismos docentes. Primero, por una mejora salarial -asociada a los resultados de la evaluación y el encasillamiento- y, por la tributación directa a la desprofesionalización docente, comprendiendo que los profesores y profesoras y su identidad se sustentan en la investigación, el trabajo colaborativo y la decisión en un juicio profesional.

Ahondando en lo anterior, la discusión de estos tres aspectos; el profesionalismo gerencial; los modelos de desarrollo profesional; y, la responsabilización educativa, son elementos

altamente coherentes, articulados y coordinados desde todas las dimensiones e incluso generando ciclos de complementariedad. Así, la perspectiva de desarrollo profesional continuo no queda ajeno a tal modo de visualizar la educación y en específico, la noción de calidad de los profesores y profesoras. A su vez, el análisis conlleva a identificar ciertos aspectos cruciales y esenciales de la forma de concebir el quehacer profesional, regulando el itinerario formativo o trayectoria a los ejes cruciales de la evaluación docente, incluso relevándolo como un insumo pertinente y único que sustenta la formación continua. Esto, se contrapone o al menos es disonante con la perspectiva internacional, sobre el desarrollo profesional continuo, sustentado en la concepción de la labor de los profesores y profesoras, como una profesión colectiva, democrática, basada en la reflexión y trabajo colaborativo para la toma de decisiones en contexto y situada; que permita la mejora de los aprendizajes de los y las estudiantes.

En síntesis, los procesos de rendición de cuentas son alineados tanto a nivel macro como micro, demarcando la labor docente y la política que se pueda diseñar, generando una merma que distorsiona aspectos centrales de la profesión, debido a que:

*“El profesorado ya no controla su trabajo, no gobierna su “caja negra” de la sala de clases como alguna vez se dijo, son cada vez más simples implementadores, personajes que interpretan un guion ya establecido a priori por el capitalista, los dueños, o los “sostenedores” como los conocemos en Chile” (Orellana, 2018, p.66).*

Estos antecedentes restan validez democrática y una educación que presente un eje articulador de la dinámica social, que permita enfrentar las fallas del sistema, abordando la equidad y calidad. Más aún, se debe concebir como en ámbito preponderante y central, desde lo político y social. Con ello, resulta fundamental que el Estado puedan garantizar la inclusión de todos/as a la educación. Esto se convierte en una condición fundamental en la construcción de sociedades democráticas. Asegurando, de este modo, las posibilidades de participación de toda la población en las diferentes esferas de la vida social.

## CONCLUSIÓN

La literatura disponible sobre la perspectiva y construcción de un profesional gerencial son coherente con las estrategias que establecen los marcos orientadores de la política docente, incluso, prescriben los ámbitos referidos a la práctica pedagógica. A su vez, la forma de abordar el desempeño profesional, a través de la evaluación y asignación de tramos en la carrera profesional, incluyendo estrategias compensatorias para quienes no obtienen los resultados que indica o requiere el desempeño establecido, como son los Planes de Superación Profesional. Asimismo, aquellas prácticas, han permeado de manera articulada, consistente y coherente, con la consolidación de un modelo educativo, basado principalmente en la rendición de cuentas. Sin embargo, existe aspectos que son abordado de manera tangencial o simplemente son desconocidos por la forma o modelo docente (incluso en su formación continua), como son los aspectos asociados a la autonomía profesional, el trabajo colaborativo, la innovación y la investigación. Si bien, estos ámbitos

son abordados y descritos desde la Ley de Desarrollo Profesional Docente, son concebidos como técnicas o estrategias que debe utilizar los equipos directivos para los planes locales, que deben tributar a la actualización del conocimiento docente y no como parte esencial, íntegra y medular del quehacer profesional.

Sobre la base de lo anterior, se estructuran los modelos de desarrollo profesional para la formación continua, esto resultan relevantes para la configuración y consolidación, del imaginario colectivo de su propia labor como profesor o profesora como su modificación. Así, se evidencia que los principales itinerarios formativos propuestos por el CPEIP se enmarcan en los enfoques de transmisión y formativos propuestos por Kennedy (2005, 2014), más aún, las diversas estrategias de desarrollo se concentran en las propuestas de entrenamiento y el cumplimiento de estándares en base al modelo estructurado, en este caso, lo propuesto por el Marco para la Buena Enseñanza. No obstante, el itinerario formativo, debiese abordar diversos ámbitos de los modelos de desarrollo profesional, considerando los diversos resultados en las pruebas evaluativas y encasillamiento, así como el reconocimiento de las diferentes trayectorias que presentan los profesores y profesoras, asumiendo que la necesidad de formación es diversas y heterogénea. Además, para la estructuración del itinerario, no solo debe concebir los resultados de las evaluaciones de desempeño que se someten los profesores y profesora, sino otros aspectos, como son la experiencia, el tipo de escuela, el contexto de la práctica, los proyectos educativos, entre otros.

Con ello, el derecho a la formación continua, debe centrar sus propósitos en la diversidad formativa que presenta los y las docentes, no solo desde la estructuración de un plan local, quien a su vez, producto de la dinámica de articulación de las diferentes prácticas de rendición de cuenta, se tensiona a su tributación, pertinencia y referencia para mejorar el desempeño profesional, sino, que debe incorporar nuevas formas de concebir el quehacer docente, basados en la investigación, innovación y trabajo colaborativo como parte sustancial que permita establecer una nueva configuración y con ello, sentar las bases para avanzar hacia una formación profesional democrática.

De igual forma, la responsabilidad basada en el desempeño escolar, que se sustenta en la rendición de cuentas y la aplicación de pruebas estandarizadas de manera externa, condicionan la labor profesional y en especial los aspectos formativos de los profesores y profesoras, esto, se evidencia principalmente a través de dos aspectos: uno que se especifica en los PSP, dado que su principal objetivo es lograr la mejora del desempeño en la evaluación docente y un posterior encasillamiento distinto al insuficiente, relevando la importancia de la estandarización como ámbito prescriptivo a la labor profesional. El otro, se sustenta en la composición del desempeño profesional y el aumento salarial de los docentes, siendo un ámbito medular de la evaluación y carrera profesional, esto genera algunas dificultades, por ejemplo, si el desempeño competente y destacado se debe a una mejora de la práctica profesional o se busca el ámbito compensatorio asociado a la mejora de sus remuneraciones. Cabe destacar, que estos aspectos se sustentan en un modelo individual, siendo que la literatura especializada presenta evidencia robusta y suficiente para

concebir al profesor y profesora desde un ámbito colectivo, reflexivo e investigador, incluso esto es reconocido por la propia Ley, siendo relegados a un módulo optativo en la evaluación docente.

En síntesis, el desarrollo profesional continuo es un ámbito central para la consolidación o modificación de la forma de concebir el quehacer docente. Incluso puede ser un aspecto medular para generar la transformación en la práctica pedagógica que permitan mejorar el aprendizaje de los y las estudiantes. Así, el profesionalismo gerencial, se ha ido configurando de manera consistente y coherente con diferentes políticas educativa, en especial, aquellas que relevan la rendición de cuentas como un eje articulador del sistema. Lo anterior, es coherente con el itinerario formativo propuesto por el CPEIP que considera el entrenamiento y el cumplimiento de estándares como parte esencial. Por ende, el diseño de la política de desarrollo profesional docente, si bien, se evidencian avances como los planes locales, mejoras en remuneraciones y el derecho a la formación continua, estos aspectos quedan relegados por un sistema de rendición de cuentas con altas consecuencias que incluso prescriben y condicionan a ser coherentes con este tipo de políticas, mermando la configuración hacia un profesional democrático, innovador, investigador y colaborativo.

## REFERENCIAS

Assael, J; Cornejo, R; González, J; Redondo, J; Sánchez, R & Sobarzo, M. (2011). La empresa educativa chilena. *Educação & Sociedade*, 32(115), 305-322. [Consultado: 15.04.2020] Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=873/87319092004>

Assael, J. (2010). Políticas educativas y trabajo docente en Chile. En D. Andrade Olivera y M. Feldfeber. (Eds.), *Nuevas regulaciones educativas en América Latina: políticas y procesos del trabajo docente: nuevas regulaciones, nuevos sujetos* Argentina: Novedades Educativas, 109-140.

Bellei, Cristián. (2020). Educación para el Siglo 21 en el Siglo 21. ¿Tomamos el tren correcto? En Corvera, M. Muñoz, G. (Edits.) (2020) *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*. Chile: Biblioteca del Congreso Nacional, 79-103.

Castro, F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el curriculum y la institución educativa. *Horizontes Educativos*. 10, 13-25. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/979/97917573002.pdf>

Cea D'Ancona M. (1996). *Metodología Cuantitativa. Estrategias y técnicas de investigación social*. Madrid, España: Editorial Síntesis, S.A.

Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógica (CPEIP). (2017). *Modelos de Formación para el Desarrollo Profesional Docente y Directivo*. [Consultado: 15.04.2020] Disponible de [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Modelo\\_Formacion\\_Continua.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2019/01/Modelo_Formacion_Continua.pdf)

- Congreso de la República de Chile (31.01.2001). *Ley N°19.715. Otorga mejoramiento especial de remuneraciones para los profesionales de la educación*. Promulgada en el Diario Oficial 25.01.2001 <http://bcn.cl/2f9yb>
- Congreso de la República de Chile (12.02.2004). *Ley N°19.333. Otorga un mejoramiento especial a los profesionales de la educación que indica*. Promulgada en el Diario Oficial 30.01.2004. <http://bcn.cl/2ewsd>
- Congreso de la República de Chile (14.08.2004). *Ley N°19.961. Sobre la evaluación Docente. Ministerio de Educación*. Promulgada en el Diario Oficial 09.08.2004. <http://bcn.cl/2f8i>
- Congreso de la República de Chile (04.03.2016). *Ley N°20.903. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y otras normas*. Promulgada en el Diario Oficial 01.04.2016. <http://bcn.cl/2c5l5>
- Day, C., & Sachs, J. (2004). Professionalism, Performativity and Empowerment: Discourses in the Politics, Policies and Purposes of Continuing Professional Development. In C. Day, & J. Sachs (Eds.), *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers Maidenhead*. England: Open University Press, pp. 3-32.
- Falabella, A., & De la Vega, L. F. (2016). Políticas de responsabilización por desempeño escolar: Un debate a partir de la literatura internacional y el caso chileno. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(2), pp.395-413. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200023> .
- Ferrada, D. (2017). Identidad Docente frente a la Calidad como Estandarización en las Escuelas de la Región del Biobío. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 11(1), 93-107. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782017000100007>
- Kennedy, A. (2005). Models of continuing professional development: A framework for analysis. *Journal of in-service education*, 31(2), 235-250. [doi:10.1080/13674580500200277](https://doi.org/10.1080/13674580500200277)
- Kennedy, A. (2014). Understanding continuing professional development: the need for theory to impact on policy and practice. *Professional development in education*, 40(5), 688-697. <https://doi.org/10.1080/19415257.2014.955122>
- Martínez, P. (2011). El método de estudio de caso Estrategia metodológica de la investigación científica. *Revista científica Pensamiento y Gestión*, (20), 165-193. Recuperado de <http://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/pensamiento/article/viewFile/3576/2301>
- Monjes, C. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa*. Recuperado de <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guia-didactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
- Orellana, V. (2018). *Entre el mercado gratuito y la educación pública*. Santiago: LOM.

- Ruffinelli. (2016). Ley de desarrollo profesional docente en Chile: de la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 42(4), 261-279. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- Sisto, V. (2012). Identidades desafiadas: individualización, managerialismo y trabajo docente en el Chile actual. *Psykhé* 21(2), 35-46. Doi: <http://dx.doi.org/10.7764/psykhe.21.2.542>
- Vegas, E. (2008). ¿Cómo mejorar las políticas de desarrollo profesional docente a fin de atraer, perfeccionar y retener profesores efectivos? La agenda pendiente en educación. En Bellei, C., Contreras, D., Valenzuela, J. (Edit.) *La agenda pendiente en Educación. Profesores, administradores y recursos: propuesta la nueva arquitectura de la educación chilena*. Chile: UNICEF/Universidad de Chile. 48-78
- Vezub, F. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 11(1). 1-23 Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=567/56711102>
- Villegas-Reimers, E. (2003). *Teacher professional development: an international review of the literature*. Paris: International Institute for Educational Planning. Recuperado de <https://www.teachersity.org/files/PDF/UNESCO%20%20Teacher%20Professional%20Development.pdf>



# VALOR FORMATIVO DE LA HISTORIA EN LA ESCUELA: SU ESTUDIO A TRAVÉS DEL CÓDIGO DISCIPLINAR<sup>16</sup>

Formative value of history in school: a study through the disciplinary code

Patricio Guzmán Contreras<sup>17</sup> | Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás | [paguzman@historia.ucsc.cl](mailto:paguzman@historia.ucsc.cl)

## RESUMEN

Este ensayo tiene por objetivo reflexionar sobre una forma de estudiar la contribución de la disciplina histórica en los estudiantes de enseñanza media a través del estudio de su valor formativo enmarcado en el análisis del código disciplinar propuesto por Cuesta Fernández, debido a los cambios que ha tenido dentro del currículum nacional. En la actualidad, la educación se ha centrado, en medir el aprendizaje a través de pruebas estandarizadas, lo que ha llevado que la opinión de los profesores y estudiantes, no sea considerada en el proceso educativo ni en las políticas educativas, siendo necesario revalorizar a ambos protagonistas para comprender el valor de las disciplinas escolares y construir un marco curricular compartido por todos los entes. El código disciplinar de la Historia escolar posee tres dimensiones de estudio: un cuerpo de contenidos, discursos sobre el valor formativo de la disciplina y prácticas profesionales. Se analiza que las características del valor formativo de la historia, destacan una enseñanza elitista, arcaica, nacionalista y memorista, las cuales deberían evolucionar. Se concluye que desde la pedagogía contemporánea debemos atender a la integralidad del alumno para ver la real contribución de la asignatura, lo cual nos lleva a reflexionar sobre el estado del código actual y el aporte de la disciplina al currículum nacional.

**Palabras clave:** Código disciplinar, Valor formativo, Historia, Contribución, Currículum.

## ABSTRACT

The objective of this essay is to reflect on a way to study the contribution of the historical discipline in high school students through the study of its formative value, framed in the analysis of the disciplinary code proposed by Cuesta Fernández, due to the changes it has had within the national curriculum. Currently, education had a focus on certificate learnings through standardized tests; it has made opinions of teachers and students to be considered irrelevant in educational process and policies. It is necessary to revalue both protagonists in order to understand the value of school disciplines and to build a curricular framework shared by all entities. The disciplinary code of school history has three dimensions of study: a body of content, discourses on the formative value of discipline, and professional practices. Data analysis has showed that characteristics about historic formative value have created an elitist, archaic, nationalist, and rote teaching, which should evolve. It is concluded from the contemporary pedagogy, that integrality of the student should be considered in order to see the real contribution of the subject, which leads to reflect on the state of the current code and the contribution of the discipline to the national curriculum.

**Key words:** Disciplinary code, Formative value, History, Contribution, Curriculum.

---

<sup>16</sup> Artículo enmarcado temáticamente en la tesis de Magíster en Educación de Patricio Guzmán "Discursos docentes sobre el valor formativo de la Historia como disciplina escolar. Universidad del Bío-Bío 2021."

<sup>17</sup> Profesor de Educación Media en Historia y Geografía. Magíster en Historia de Occidente y Magíster en Educación. Docente del Liceo Bicentenario de Excelencia Polivalente San Nicolás.

## INTRODUCCIÓN

Durante el siglo XIX y más patente aún en el siglo XX, la Historia como disciplina y asignatura escolar se ha visto envuelta en diferentes polémicas por los diversos cambios curriculares que ha tenido debido a decisiones estatales, esto ha quedado de manifiesto con algunas características y énfasis temáticos que fue tomando a lo largo del tiempo, ya sea con enfoques de enseñanza nacionalista, elitista, arcaica o memorista durante nuestro proceso histórico de educación formal. Recuperada nuestra democracia en los 90', la educación en Chile dio un giro hacia estándares internacionales (Soto, 2000), donde el foco ha estado preferentemente en el aprendizaje, por tanto, en los estudiantes y los resultados finales que son medidos a través de pruebas estandarizadas (Zuñiga, 2015). La labor del profesor entendida como experto en educación –la enseñanza- ha quedado paulatinamente en un lugar secundario con menor participación en las decisiones estructurales y siendo escasamente capacitado y monitoreado para generar un mejor aprendizaje en nuestros estudiantes, a excepción del Sistema de Desarrollo Profesional Docente iniciado el 2016, el cual aún se encuentra en proceso de investigación en cuanto a su utilidad y resultados (Viñao, 2016).

El 2016 se realizó un nuevo cambio curricular a la disciplina escolar, el cual fue de carácter progresivo a todos los cursos de enseñanza media. Este dio a conocer que desde 2017 y 2018 de forma progresiva los contenidos cambiarían, Historia de Chile siglo XIX y primera mitad del siglo XX más Historia Universal siglo XIX y siglo XX se verían solo en primer año de enseñanza media y en segundo medio los contenidos estarían referidos a Historia de Chile en la segunda mitad del siglo XX, la crisis bipolar en el mundo y Formación Ciudadana (Curriculum Nacional, 2020). Este cambio para 1° y 2° medio duplicó la carga académica tanto teórica como de desarrollo de habilidades que deben cumplir los profesores, ya que además de agregar contenidos, condensó en estos dos niveles los temas que se profundizaban en 3° y 4° medio.

El 3 de septiembre del 2019 se puso en práctica la última etapa de este ajuste curricular aprobado por el Consejo Nacional de Educación (CNE). La asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales pasó a ser obligatoria hasta 2° medio y a ser parte del plan común de formación general electivo para los cursos 3° medios desde el 2020 y 4° medios desde el 2021 dependiendo de cada establecimiento poder agregarla o no a su malla curricular entendidas con una lógica de nuevas asignaturas que se desprenden de la disciplina histórica.

Entendiendo que Historia como asignatura escolar, contiene tradiciones y configuraciones políticas que le dan un ritmo propio y distinto de la disciplina académica, por tanto, presenta una manera independiente de funcionamiento (Viñao, 2016), es que este ensayo trata de generar una reflexión sobre una de las formas de rescate del valor de la Historia como disciplina escolar en enseñanza media, entendida como el aporte formativo de la enseñanza de la Historia escolar a los estudiantes (Carretero, Rosa y González, 2006), y aportar al debate de su progresiva desaparición del curriculum nacional.

## PROPUESTA TEÓRICA

Ante el escenario de los reiterados cambios de la asignatura en el último tiempo, su opcionalidad curricular en los dos últimos años de enseñanza media y la nula consulta a los docentes y estudiantes sobre su valor formativo intrínseco como forma de participación activa en las decisiones, es que queremos aportar a través de la reflexión sobre el rescate de la valoración de la disciplina escolar en el aula de enseñanza media.

En tal sentido, de forma deductiva presentaremos una de las formas de estudio más importantes de la enseñanza de la Historia que, a través del código disciplinar propuesto por Cuesta (1997), redime el valor formativo de la Historia escolar como una forma de comprender el estado de nuestra enseñanza y su necesidad o no dentro del curriculum de enseñanza media.

### ***Código disciplinar de la Historia en la escuela***

La Historia no solo ha sido enseñada en el ámbito académico como una disciplina para historiadores, sino también en la escuela, en Chile desde 1843 ha sido considerada en el marco curricular de educación, por tanto, se fue constituyendo como una disciplina pedagógica que ha mostrado varianza en tanto al curriculum y la forma en que se enseña. En sus inicios fue pensada como un pilar importante por la elite política chilena del siglo XIX, cuya directriz principal fue la enseñanza de la Historia basada en la idea de nación y progreso continuo (Zúñiga, 2015). Durante el siglo XX, y probablemente hasta el presente, ha tenido rasgos utilitaristas, lo cual ha llevado a las asignaturas humanistas a un segundo plano yendo de la mano con el modelo económico imperante (Turra, 2020).

Para explicar el método de acceso al conocimiento histórico escolar, necesariamente hay que remitirse a la obra de Raimundo Cuesta (1997), *Sociogénesis de la historia como disciplina escolar*, la cual analiza como categoría central de estudio el código disciplinar de la Historia. Este se entiende como "una tradición social configurada históricamente y compuesta de un conjunto de ideas, valores, suposiciones, reglamentaciones y rutinas prácticas que orientan la práctica profesional de los docentes" (Cuesta, 1997:86). Se trata de una concepción que puede enriquecerse con otros conceptos asociados a la cultura de la enseñanza de la Historia como; disciplina escolar, código de conocimiento educativo (Bernstein, 1985, 1988), códigos culturales (Foucault, 1992) y código curricular (Lundgren, 1992).

Si bien la categoría de Cuesta fue levantada dentro del contexto español, posee el potencial de extrapolarla a la realidad latinoamericana por las características culturales de Occidente. Desde su origen como disciplina escolar, el código disciplinario de la Historia se caracterizó por ser elitista, arcaico, nacionalista y memorista. En sus inicios, la disciplina histórica fue controlada y utilizada por una elite política dirigencial reservada solo para cierta clase social, donde progresivamente fue bajando hasta las clases más populares y ganando un puesto en el curriculum nacional. De esta forma, su enseñanza estuvo ligada a la necesidad del

Estado para construir una identidad colectiva, por tanto, nacionalista, centrada en la exaltación de figuras y celebración de rituales como los actos escolares (Santos La Rosa, 2011). El arcaísmo tiene que ver con el rol moralizante de la Historia escolar, el cual tuvo un lugar reservado para ocupar la memoria como la principal habilidad durante casi todo el siglo XX, siendo una práctica recurrente de los docentes con sus alumnos, lo que le ha costado a la disciplina escolar una reducción de su potencial validando solo el recuerdo de hechos del pasado, muchas veces para resguardar intereses estatales o de un grupo privilegiado que se camufla dentro de un curriculum.

Además, Cuesta (1997), da a conocer que este código está constituido por tres dimensiones diferenciadas: Un cuerpo de contenidos, unos discursos o argumentos sobre el valor formativo de la disciplina y unas prácticas profesionales. Estas permitieron al autor definir que, en gran parte del siglo XVIII, XIX y XX existió un código disciplinar de la Historia con las características antes mencionadas, las cuales Turra (2020), ha denominado tradicionales, sin embargo, los mismos componentes de la dimensión permiten el estudio de la proyección, transformación total o parcial del código. En el caso de la presente reflexión, la dimensión principal de estudio es el discurso sobre el valor formativo de la disciplina, ya que, desde su análisis se puede vislumbrar si existen aportes y/o contribuciones a la Historia escolar que permitan analizar una permanencia o una transformación del código propuesto por Cuesta y, además, validar o no la permanencia de una disciplina escolar que tiene cada año menos presencia. En cuanto al cuerpo de contenidos, también es importante en investigación, ya que se pueden investigar por ejemplo el sentido de la identificación de las perspectivas discursivas curriculares sobre el aporte formativo de la disciplina histórica en la enseñanza escolar y los énfasis temáticos que ha tenido a través del tiempo, en lo que se denomina rastros visibles del código en cuestión, complementado el foco de la dimensión principal que exponemos.

Este código ha sido traspasado por los protagonistas de la educación en el aula, los profesores, quienes enseñan la disciplina escolar y transfieren sus conocimientos, creencias, saberes pedagógicos y disciplinarios. En los últimos años, el estudio de esta categoría heurística en cuanto a los discursos de los docentes, en específico del valor formativo como componente del código, ha sido escaso para poder establecer si ha existido una transformación o no, entendiendo al pedagogo como un intelectual de la cultura, por tanto, como el profesional encargado de la enseñanza y protagonista de la educación (Gatti, Monarchay Camara, 2019). Así, para tener una visión holística del código disciplinar sería interesante analizar los textos visibles del curriculum nacional, la perspectiva de los profesores sobre la contribución de la Historia como disciplina escolar, tomando como punto de partida el código disciplinar propuesto por Cuesta, estudiando el valor formativo y énfasis temáticos de la Historia como disciplina escolar dentro del contexto de la educación media y pública regional para generar reflexión docente y evaluar su contribución en el curriculum nacional.

## **Valor formativo de la Historia**

Es importante diferenciar la Historia académica, de la Historia como disciplina escolar. La primera necesariamente nos remite a Carr (1985), el cual establece que la Historia son hechos del pasado que pueden ser comprendidos, analizados e interpretados por un trabajo metodológico que hace el historiador. De la misma forma Collingwood (De Mayer, 1964), define que la Historia se ocupa del pasado y de la opinión que se forma el historiador sobre ella, por tanto, es un pasado que vive aún en el presente. Sin embargo, el foco de esta reflexión es la Historia como disciplina escolar, entendiendo que estas contienen tradiciones obedeciendo a configuraciones políticas y a consensos sociales (Turra, 2020), las cuales tienen un ritmo definido por la escuela, específicamente por los marcos curriculares presentando sus propias lógicas de funcionamiento, donde un saber se transforma en objeto de enseñanza (Viñao, 2016). Por tanto, tienen cambios regulares en su labor y enseñanza dependiendo la cultura y objetivos de cada una. De la misma forma Gregorini (2015), agrega que la Historia escolar se podría entender como un saber que está compuesto de prácticas híbridas resultante de combinaciones y mestizajes con la cultura que ha sido seleccionada para ser enseñada.

Clarificada la conceptualización, es importante analizar la comprensión que existe por valor formativo de la Historia como disciplina escolar en la contemporaneidad, ya que lo propuesto por Cuesta pertenece a lo tradicional. Este es uno de los componentes del código disciplinar propuesto por Cuesta (1997), el cual da a conocer que no siempre es explícito, ya que, se basa en el análisis del aporte y contribución que genera en la sociedad gracias a sus temáticas. Carretero, Rosa y González (2006), dan a conocer que el aporte formativo de la enseñanza de la historia escolar responde a valores cívicos, sociales y aspectos propios de la disciplina científica basados en la reflexión crítica para crear ciudadanos activos y participativos, dando a conocer que debe orientarse a una educación para la ciudadanía, lo cual si lo comparamos con el código disciplinar de Cuesta (1997), lo propuesto por Carretero, Rosa y González (2006), responde netamente a un código transformador de la disciplina escolar.

En la misma línea, Scalona (2015) ofrece una visión transformadora de la Historia, atribuyéndole a la disciplina la contribución de la formación de individuos incorporando los valores de la vida democrática y el respeto por los Derechos Humanos (DD.HH.), una ciudadanía que se asienta en la inclusión de la diversidad tanto de género como étnica y una identidad en la sociedad, sin embargo, da a conocer que no ha sido totalmente posible debido a la persistencia de prácticas tradicionales sobre todo desde la estructura estatal, vislumbrándose transformaciones reales solo en los protagonistas de la enseñanza de la Historia como son los docentes.

En tanto Prats y Santacana (1998), establecen que el valor formativo de la disciplina histórica reside en las necesidades educativas que tienen los estudiantes generando un proyecto de educación que no solo se base en la acumulación de información, sino también, en el desarrollo de las capacidades de cada estudiante. Es decir, que el grado de aporte o

contribución de la Historia a cada estudiante dependerá del grado de desarrollo cognitivo que posean y, por tanto, al curso al cual pertenezcan, de esta forma plantean un valor formativo integral de la disciplina en los estudiantes, tanto en el ámbito intelectual, social y afectivo.

De esta forma se justifica el valor formativo de la Historia como disciplina escolar de acuerdo a los fines que tiene para desarrollar una persona integral, entre los cuales destacan: Facilitar la comprensión del presente pudiendo reflexionar en torno al pasado, preparar a los estudiantes para la vida adulta, ya que ofrece un marco de referencia para entender los problemas sociales utilizando de forma crítica la información para lograr una correcta ciudadanía. También potenciar en los niños y adolescentes un sentido de identidad, contribuir al conocimiento y comprensión de otros países y culturas del mundo contemporáneo, ayudar a los alumnos en la comprensión de sus propias raíces culturales y de la herencia común, despertar el interés por el pasado y enriquecer otras áreas del currículum, por consiguiente, aquí se encuentran los aportes de la enseñanza de la Historia que podrían contribuir a la transformación del código disciplinar de características tradicionales.

Si bien los fines de la Historia escolar serían una contribución en la formación integral del alumno, también ponen de manifiesto la dificultad de poder enseñar Historia en el contexto escolar, las cuales estarían dadas primero por su naturaleza de ser Ciencia Social, ya que, en la actualidad se trata sobre un conocimiento de un entramado complejo, ya no solo de retención, sino de un conocimiento dinámico, en el cual los fenómenos están entrelazados dialécticamente. Una segunda dificultad es la imposibilidad de reproducir concretamente los hechos del pasado, por tanto, requiere de un alto nivel de abstracción, en tercer lugar, están las diversas visiones históricas que pueden tener los hechos, en cuarto lugar, los prejuicios de los estudiantes hacia una disciplina abstracta y en quinto lugar la utilización de la disciplina para fines políticos. La clave para superar estas dificultades, según Prats y Santacana (1998), es introducir a los estudiantes al método histórico, sin embargo, este último punto podría ser materia de análisis para establecer una supuesta transformación del código disciplinar en la actualidad.

Podemos encontrar otras concepciones del valor formativo de la Historia en su función social según Florescano (2012), el cual concibe la disciplina como el encuentro con lo irreplicable y la reconstrucción del pasado generando un análisis histórico de sus funciones. El valor de la disciplina recaería justamente en esto último, las cuales serían primordiales para la educación de la persona, expresadas principalmente en el aprendizaje sobre la identidad, el conocimiento de lo extraño y lo remoto, la Historia como proveedora de arquetipos, la reconstrucción crítica del pasado y el encuentro con el registro del transcurrir temporal.

Así mismo, investigaciones en el área de la didáctica de las Ciencias Sociales analizan el valor de la formación de ciudadanos globales capaces de pensar críticamente el mundo (Santisteban y Jara, 2018), generando enseñanza para una mejor democracia (Plá y Pagés, 2014). Desde este punto de vista, la Historia tiene como principales objetivos en los

estudiantes secundarios la comprensión de los hechos ocurridos en el pasado y que los sitúen en el contexto analizándolos y entendiéndolos desde sus diferentes puntos de vistas.

En cuanto a los programas de estudio de 1° y 2° medio -cursos de enseñanza media donde aún es obligatoria- el Ministerio de Educación (MINEDUC), considera que la asignatura tiene un valor formativo para desarrollar capacidad analítica de realidades complejas, en base a un pensamiento crítico, ejerciendo una ciudadanía democrática orientada al desarrollo de habilidades superiores (MINEDUC, 2016), por tanto apunta a competencias contemporáneas (Toledo, Gazmuri y Magendzo, 2010), cumpliendo con el desarrollo de las habilidades para el siglo XXI definidas por Scott (2015), y que se han vuelto un estándar global en educación (Braslavsky, 2006).

Estas visiones sobre el valor formativo de la Historia como disciplina escolar, dan a entender que es una de las dimensiones más importantes que componen el código disciplinar propuesto por Cuesta (1997), así, se han ido redefiniendo los aportes, temáticas y contribuciones de la disciplina para los estudiantes, lo cual se ha hecho desde diferentes puntos de vista, ya sea desde la teoría academicista, currículum estatal, saberes y prácticas docentes. La contemporaneidad de los autores y sus definiciones sobre este concepto, realza una mirada más amplia respecto del valor formativo tradicional, incorporando mayores fines, temáticas, objetivos y funciones de la disciplina a la formación general del alumnado. Por tanto, el concepto contemporáneo es entendido de forma integral para hablar sobre un código disciplinar transformado o en vías de transformación, lo cual daría a entender que podría existir una alta valoración de la disciplina que puede ser desde el enfoque de los estudiantes o de los docentes, los cuales son los protagonistas de la acción escolar, necesarios de consulta y estudio para las directrices que se puedan desarrollar.

## **DISCUSIÓN**

### ***El valor formativo de la Historia escolar a través del estudio del código disciplinar***

Entendiendo el código disciplinar como una categoría heurística propuesta por Cuesta (1997), y compuesta por tres dimensiones: Prácticas pedagógicas, contenidos y valor formativo de la disciplina, es una teoría para tener en cuenta al momento de estudiar ciertas características de la disciplina y/o asignatura en Chile. A pesar de que su estudio se origina en España, se puede extrapolar a Latinoamérica por las características culturales, así, se ha estudiado en gran parte de nuestros países vecinos, sin embargo, en Chile aún es una veta emergente (Alvarado, Arenas y Trivique, 2010; Sievers, 2018; Turra, 2020). Las características que ha atribuido Cuesta (1997), al código, ya sean arcaicas, memorísticas, nacionalistas y elitistas, Turra (2020), las definió como tradicionales debido al extenso periodo de tiempo en que la asignatura y en específico la disciplina estuvo ligada a intereses creados, ya sea por el Estado o por grupos privilegiados en distintos países. Estas características idealmente debiesen evolucionar a la enseñanza integral y holística de los estudiantes, fortaleciendo sus habilidades y competencias para su vida cotidiana (Prats y Santacana, 1998).

Desde su dimensión del valor formativo, se encuentra una forma y metodología de poder evaluar la disciplina escolar, esta puede ser a través de la recogida de información de estudiantes o profesores para condensar sus significados (Kvale, 2011), y poder rastrear y/o evaluar el estado de la enseñanza y valoración de la disciplina en la educación media. De esta forma, a través de los protagonistas de la educación, ya sea docentes o estudiantes, se puede problematizar y relativizar si la asignatura es necesaria dejarla como optativa en 3° y 4° medio, siendo que organismos como Educación 2020 en su artículo sobre la educación de cara al 2030, señala la utilidad de la asignatura como un mecanismo para alcanzar las habilidades para el siglo XXI y también las propias que entrega la asignatura, sobre todo en estudiantes que alcanzan su madurez intelectual en los dos últimos años de enseñanza media, estas son pensamiento temporal y espacial y el trabajo con fuentes primarias históricas que ayudan a generar un pensamiento crítico desde problemas sociales cotidianos y centrados en los estudiantes (Educación 2020, 2020).

Efectivamente deberíamos como docentes e investigadores poder ocupar esta herramienta para evaluar el estado del código disciplinar en nuestras escuelas desde un punto de vista pedagógico contemporáneo. En tal sentido la Historia podría dejar de lado los tintes tradicionales como los llama Turra (2020), y avanzar en la enseñanza de valores cívicos, sociales, respetando los DD.HH. reconociendo nuestras etnias e identidad (Carretero, Rosa y González, 2006; Turra, 2012; Scalona, 2015). El estudiante contemporáneo según Prats y Santacana (1998), debiese apuntar a la comprensión del presente reflexionando del pasado, educando para la vida adulta, potenciando la identidad y la interdisciplinariedad que posee la asignatura.

Estas características dan a entender que el código propuesto por Cuesta (1997), y sus características estudiadas hasta entrada la década del 90', estarían obsoletas como enseñanza y habría que evolucionar a lo que apuntan los autores, por tanto, cabe preguntarse ¿Cuál es el valor que tiene la disciplina escolar en la actualidad? ¿Es necesaria dejarla como optativa? Desde esta teoría, emerge una oportunidad para identificar nuestro quehacer docente y a la vez tener en cuenta las voces de profesores y estudiantes para llegar a comprender el estado de nuestra educación disciplinar, lo que daría fundamentos sociales y no solo políticos de la aparición o desaparición de la asignatura con énfasis disciplinar en enseñanza media.

## **CONCLUSIONES**

Basándose en el objetivo de este trabajo, se puede concluir que el valor formativo de la disciplina histórica escolar a través del estudio del código disciplinar propuesto por Cuesta (1997), es un aporte para diagnosticar nuestra enseñanza actual y el valor de la disciplina escolar, lo cual nos puede ayudar como profesores a generar reflexión docente y cambiar nuestras prácticas para realizar una mejor enseñanza que se traduzca en un mejor aprendizaje. Esta teoría que conlleva una metodología, con enfoque preferentemente fenomenológico, es un camino para realizar futuras investigaciones en el campo de la pedagogía actual de la Región de Ñuble.

Es importante destacar el interés de la comunidad científica a nivel iberoamericano y específicamente chileno con la teoría del código disciplinar, si bien en nuestro país aún está en desarrollo, la invitación es a enfocarnos en ella para mejorar nuestras prácticas, proyectarnos a estudiar los contenidos en los textos visibles y obtener una soberanía educacional en la toma de decisiones a nivel macro.

Por último, es importante señalar que colocar el énfasis en los docentes es darle la dignidad que la educación merece, ya que, el proceso de enseñanza es uno de los protagonistas de la educación, del cual preocuparnos hace remitirnos a la reflexión docente, por consecuencia poder mejorar nuestras prácticas y develar la coherencia existente entre la teoría curricular oficial y las necesidades de cada contexto de aprendizaje (Bolívar, 2012). De esta forma podemos revalorizar la disciplina escolar y justificar su existencia en las aulas chilenas, levantando investigaciones que ayuden a transformar el código disciplinar tradicional.

## REFERENCIAS

- Alvarado, V., Arenas, H. y Trivique, B. (2010). Los Discursos Docentes Frente a la Enseñanza de la Historia Reciente de Chile: Una Aproximación Didáctica desde la Temporalidad Histórica y el Tiempo Presente. *Tesis para optar al título de Profesor de Historia y Ciencias Sociales. UAHC. Santiago*
- Bernstein, B. (1988), *Clases, códigos y control. II. Hacia una teoría de las transmisiones educativas*, Madrid: Akal.
- Bolívar, A. (2012). La enseñanza y el aprendizaje en el foco de los procesos de mejora (cap. 6). En: A. Bolívar, *Melhorar os processos e os resultados educativos. O que nos ensina a investigação*. Oporto: Fundação Manuel Leã, 191 -219
- Braslavsky, C. (2006). Diez factores para una educación de calidad para todos en el siglo XXI. *REICE: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4 (2), 84-101.
- Carr, E. (1985). *¿Qué es la historia?* Barcelona: Planeta-Agostini.
- Carretero M., Rosa, A. y González, M. F. (2006). Enseñar historia en tiempos de memoria. En M. Carretero et al. (Comps.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*, Buenos Aires: Paidós, 11-36.
- Cuesta, R. (1997). *Sociogénesis de una disciplina escolar: la Historia*. Barcelona: Pomares-Corredor.
- Cuesta, R. (2000). Usos y abusos de la educación histórica. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 1 (14), 23-31.
- De Mayer, R. (1964). La filosofía de la historia de RG Collingwood. *Revista de Filosofía*, 4 (14), 165-172.

- Florescano, E. (2012). *La función social de la historia*, México: Colección Breviarios.
- Foucault, M. (1992). *Microfísica del poder*, Madrid: Ediciones La Piqueta.
- Gatti, D., Monarcha, C., y Camara, M. (2019). *La enseñanza de Historia de la Educación en perspectiva internacional*. Salamanca: FahrenHouse.
- Gregorini, V. (2015). La enseñanza de la Historia una compleja relación entre norma y práctica. *Revista Brasileira de Educação*, 20(61), 457-478
- Jara, M. y Santisteban, A. (2018). *Contribuciones de Joan Pagès al desarrollo de la didáctica de las ciencias sociales, la historia y la geografía en Iberoamérica*. Argentina: Río Negra.
- Kvale, S. (2011), *Las entrevistas en investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- La educación chilena de cara al 2030 (2016). [en línea] Chile: Educación 2020. Recuperado el 16.06.2020 de [http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/plan\\_nacional\\_capitulo\\_1.pdf](http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/plan_nacional_capitulo_1.pdf)
- Lundgren, U. (1992). *Teoría del currículum y escolarización*, Madrid: Morata.
- MINEDUC. (2016). *Programa de estudio Primero Medio Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. [base de datos] Santiago, Chile: Recuperado el 16.06.2020 de [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34440\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34440_programa.pdf)
- MINEDUC. (2016). *Programa de estudio Segundo Medio Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. [base de datos]. Santiago, Chile: MINEDUC. Recuperado el 16.06.2020 de [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34441\\_programa.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-34441_programa.pdf)
- MINEDUC. (2020). *Curriculum en línea [base de datos]*. Santiago, Chile. Recuperado el 16.06.2020 de <https://www.curriculumnacional.cl/614/w3-propertyvalue-120096.html>
- Plá, S. y Pagès, J. (2014). *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina*. México D.F.: Bonilla Artigas Editores.
- Prats, J. y Santacana, J. (1998). Enseñar historia y geografía. Principios básicos. En: *Enciclopedia General de la Educación (Vol. 3)*. Barcelona: Océano Grupo Editorial.
- Santos La Rosa, M. (2011). El código disciplinar histórico y la identidad nacional. Los procesos de construcción y sedimentación de "lo nacional" en la historia escolar. En: *Actas de las IV Jornadas de Investigación en Humanidades. Homenaje a Laura Laiseca*. Argentina, Universidad Nacional del Sur.
- Scalona, E. (2015). *El valor formativo de la Historia. Cambios y continuidades en los diseños curriculares para la educación secundaria*. Pertenencia institucional: Facultad de Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Rosario. Instituto Politécnico Superior Gral. San Martín, Universidad Nacional de Rosario

- Scott, C. (2015). El futuro del aprendizaje 2 ¿Qué tipo de aprendizaje se necesita para el siglo XXI? *Investigación y Prospectiva en Educación UNESCO*, París. [Documentos de Trabajo ERF, No. 14].
- Sievers, A. (2018). Análisis de las transformaciones curriculares y concepciones docentes desde el código disciplinar de la historia escolar. *Tesis para optar al grado de Magister en Educación. Universidad del Bío-Bío*, Chillán
- Soto, F. (2000). *Historia de la educación chilena*. Santiago, Chile: CPEIP.
- Toledo, M., Gazmuri, R. y Magendzo, A. (2010). Propuesta de categorización de corrientes vigentes en la enseñanza escolar de la historia. *Revista Iber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 63, 77-92.
- Turra, O. (2012). Currículo y construcción de identidad en contextos indígenas chilenos. *Educ. Educ.*, 15, 81-95
- Turra, O. (2020). El código disciplinar de la historia en Chile. Un análisis curricular. En Plá, S. y Turra, O. Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile. En prensa
- Viñao, A. (2016). La Historia de la Educación como disciplina y campo de investigación: viejas y nuevas cuestiones. *Espacio, Tiempo y Educación*, 3(1), 21-42.
- Zúñiga, C. (2015). ¿Cómo se ha enseñado historia en Chile? Análisis de programas de estudio para enseñanza secundaria. *Pensamiento educativo*, 52(1).



# **EXPERIENCIAS PEDAGOGICAS**



# INTERCAMBIO CULTURAL VIRTUAL ENTRE ESTUDIANTES DE LA UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO Y GRAND VALLEY STATE UNIVERSITY (GVSU)

Virtual cultural exchange between students from Bio-Bio University and Grand Valley State University (GVSU)

Florencia Casanova Luna | Universidad del Bío-Bío | [fcasanov@ubiobio.cl](mailto:fcasanov@ubiobio.cl)

Nelly Lagos San Martín | Universidad del Bío-Bío | [nlagos@ubiobio.cl](mailto:nlagos@ubiobio.cl)

Michael Vrooman | Grand Valley State University | [vroomanm@gvsu.edu](mailto:vroomanm@gvsu.edu)

## RESUMEN

Se realiza una experiencia piloto de intercambio cultural, de modo virtual, la cual es impulsada por Programa de Español para Extranjeros, que depende del Departamento de Artes y Letras de la Universidad del Bío-Bío. Esta iniciativa se desarrolló en el marco de un convenio de cooperación internacional entre la Universidad del Bío-Bío (UBB) y Grand Valley State University (GVSU). El objetivo de esta iniciativa fue generar intercambio cultural para favorecer la motivación hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera. A través de un análisis temático los datos recogidos con los estudiantes fueron organizados y analizados para su posterior discusión. La valoración recogida a partir de encuestas de satisfacción respondidas por los estudiantes de ambas instituciones indica que la experiencia cumplió las expectativas, puesto que favoreció el intercambio cultural entre estudiantes quienes valoraron positivamente esta experiencia, principalmente los aspectos referidos a la optimización de oportunidades que ofrece la tecnología en estos tiempos difíciles. Es por tanto que se proyecta repetir esta iniciativa sumando más estudiantes y docentes a ella.

**Palabras clave:** cooperación internacional, motivación para el aprendizaje, inglés como lengua extranjera.

## ABSTRACT

A virtual cultural exchange pilot experience. The program was promoted by the Spanish Program for Foreigners and the Department of Arts and Letters of the University of Bío-Bío. This initiative was developed within the framework of an international cooperation agreement between the Universidad del Bío-Bío (UBB) and Grand Valley State University (GVSU). The objective of this initiative was to generate cultural exchange to promote motivation in learning English as a foreign language. By using thematic analysis (Braun & Clarke, 2006) the data produced with the students was organized and analyzed. The assessment collected from satisfaction surveys answered by students from both institutions indicated that the experience met expectations. It favored cultural exchange between students who positively valued this experience, mainly aspects related to the optimization of opportunities offered by the technology in these difficult times. It is therefore anticipated that this initiative will be repeated and will add more students and teachers.

**Key words:** International cooperation, motivational learning, English as a foreign language.

## INTRODUCCIÓN

La situación excepcional que se vive en todo el mundo hoy producto de la pandemia, ha hecho que las instituciones educativas, incluidas las de educación superior, hayan buscado una nueva modalidad de dar continuidad a sus procesos formativos. En este sentido, el sistema educativo ha tenido que transformarse de forma urgente e imprevista a una modalidad virtual, la que se repite al unísono en otras partes del mundo (Crawford et al., 2020; García-Peñalvo et al., 2020). Tal como describe García-Peñalvo et al. (2020), el año 2020 pasará a la historia debido a la pandemia mundial causada por el virus SARS-CoV-2, causante de la enfermedad COVID-19.

Este virus ha causado, entre otras muchas modificaciones, que 1.500 millones de personas queden imposibilitadas de asistir a clases presenciales (UNESCO, 2020). En Chile, las primeras medidas de restricción comienzan el 16 de marzo de 2020, establecidas a partir del confinamiento y el cierre de fronteras (Ministerio de Salud, 2020).

Este cambio de formato de la experiencia educativa otorga la posibilidad de explorar nuevas opciones para dictar clases, de modo de aprovechar lo que la virtualidad brinda. Es en este contexto, que surge la idea de implementar una experiencia pedagógica colaborativa en línea entre estudiantes chilenos y estudiantes norteamericanos. Esta iniciativa permitió a los estudiantes una movilidad virtual que otorgó la posibilidad de aprender un nuevo idioma en un contexto de intercambio cultural auténtico entre grupos de estudiantes (Bennett, 2009).

Esta experiencia fue realizada en el contexto de una asignatura que cursan los estudiantes de 1° año de la carrera de Pedagogía en inglés de la Universidad del Bío-Bío (UBB), durante el primer semestre del año académico de su malla curricular, donde hubo colaboración por parte de académicos de la Universidad del Bío-Bío y de Grand Valley State University (GVSU). Todo esto bajo el alero del convenio marco existente entre ambas instituciones de educación superior.

Esta asignatura tiene un carácter teórico-práctico, su finalidad es la adquisición de competencias lingüísticas del idioma inglés, en sus cuatro habilidades: Comprensión auditiva, expresión oral, escritura y lectura (Universidad del Bío-Bío, 2019). Uno de los resultados de aprendizaje declarados para esta asignatura es el desarrollo de competencias comunicativas en el idioma inglés. Es por ello que la metodología de esta experiencia consideró principalmente la realización de actividades orales de conversación en trabajo grupal bajo la modalidad que permite la plataforma, en la que los estudiantes de ambas instituciones pudieron compartir sus vivencias tanto en el idioma español como en inglés y de este modo desarrollar las competencias declaradas en la asignatura.

En relación con esta experiencia que podría calificarse como educación intercultural, brinda a sus participantes una oportunidad de avanzar en el acervo cultural. Al respecto, la literatura internacional ha señalado que un factor fundamental que se amplía al enseñar en contextos

o ambientes interculturales es que, inicialmente el profesor, posee una limitada capacitación, conocimiento o desarrollo docente al respecto, mayormente porque proviene de un entorno monocultural, monolingüe y de grupos hegemónicos (García et al., 2010b; Gilmour et al., 2018; Moloney y Saltmarsh, 2016), condición que se va enriqueciendo al ponerse en contacto con otra cultura.

Un aspecto importante de considerar al momento de describir la educación intercultural es que no sucede por casualidad sino intencionalmente. Muchos son los aspectos que deben ser considerados en este tipo de educación, por ejemplo el diseño del currículum, la selección de actividades y el contenido de la asignatura, entre otros (Bennett, 2009). Es por esto que en esta intencionalidad deben existir eventos cros culturales e intervenciones que faciliten este aprendizaje en los estudiantes (Bennett, 2009).

Desde esta perspectiva, los profesores que han vivido procesos similares a los estudiantes, tales como aprender una nueva lengua o vivir en un país que no es el propio, beneficia estos aprendizajes en los estudiantes (Miller et al., 2009), siendo importante destacar que se reconoce que los factores afectivos y motivacionales contribuyen positivamente al aprendizaje de una segunda lengua (Stern, 1991).

Por otra parte, también se plantea que este tipo de experiencias, con hablantes nativos del idioma, favorecen la motivación del aprendizaje. Este modelo es avalado por Gardner quien apuesta por un modelo de aprendizaje de L2 basado en características actitudinales y motivacionales (citado en Reina y Roman, 2013). Esta modalidad, además, permite internacionalizar la sala de clases, pues ofrece un contexto académico en el que tanto estudiantes como docentes experimentan la comunicación intercultural junto con desarrollar competencias comunicativas.

Finalmente, es importante señalar que el propósito de esta experiencia pedagógica fue involucrar a los estudiantes en actividades de colaboración en línea, con la ayuda de los profesores de las asignaturas y de este modo favorecer la motivación hacia el aprendizaje en tiempos en que es tan difícil lograrlo.

### ***Intercambio cultural estudiantil: Descripción del entorno educativo o centro***

El Departamento de Artes y Letras de la Universidad del Bío-Bío ha mantenido un flujo activo de estudiantes de universidades norteamericanas desde el año 2004. Dentro de estas instituciones se encuentra Oregon State University (Oregon), Linfield College University (Oregon) y Grand Valley State University (Michigan) con las cuales se han firmado convenios de colaboración académica e intercambio estudiantil.

Dicho intercambio se ha visto dificultado debido a la situación de pandemia la que impactado negativamente en la movilidad internacional de estudiantes con modalidad presencial. Para mitigar tal impacto se ha recurrido a planes de contingencia, incorporando la movilidad virtual y el aprendizaje colaborativo en línea.

Esta nueva modalidad de intercambio ha favorecido directamente a los estudiantes ya que les ha permitido participar en diversas actividades tanto académicas como culturales. Es así como los estudiantes de Pedagogía en inglés han visto fortalecida su motivación hacia el aprendizaje del inglés e incrementado el desarrollo de competencias lingüísticas e interculturales.

Tanto los estudiantes chilenos como los norteamericanos pertenecen a instituciones de educación superior, públicas y estatales, cuya diferencia es que los estudiantes chilenos son estudiantes de primer año perteneciente al programa de formación inicial docente y los estudiantes norteamericanos, cursan distintos niveles educativos y estudian diversas profesiones, siendo el español una especialidad común que contempla su proceso formativo.

Al ser una experiencia piloto, los estudiantes participaron voluntariamente, de forma virtual a través de la plataforma Adecca con clases sincrónicas, utilizando las aplicaciones Zoom y Flipgrid. Las clases se realizaron dos veces por semana con un horario establecido, durante 40 minutos por sesión.

### ***Estrategias o procedimientos de la experiencia***

La primera actividad desarrollada en esta experiencia consistió en la grabación de un video individual de presentación por cada participante, el cual tuvo una duración de dos minutos y fue grabado en la lengua materna mediante la aplicación Flipgrid. Dichos videos de presentación permitieron que los participantes y profesores tuvieran un acercamiento antes del primer encuentro virtual de la clase sincrónica.

En el primer encuentro sincrónico se dio a conocer el propósito del intercambio virtual, en esta sesión los estudiantes y docentes se conocieron y conversaron de sus vivencias en el idioma extranjero. Lo que dio lugar a los docentes de hacer un diagnóstico inicial de las habilidades comunicativas en inglés y español de los participantes.

Las siguientes sesiones de la experiencia pedagógica consistieron en un trabajo grupal en el que los estudiantes chilenos y norteamericanos conversaron oralmente de los distintos temas consignados en la asignatura. Los grupos fueron creados al azar con un máximo de 4 miembros cada uno. Cabe destacar que, cada diez minutos se mezclaban nuevamente para formar nuevos grupos y así generar mayores interacciones entre los participantes. Paralelamente, los docentes tuvieron la opción de visitar las aulas virtuales de cada grupo y así monitorear el trabajo realizado.

Las estrategias utilizadas en esta experiencia pedagógica están en directa relación con el desarrollo de las competencias declaradas en el programa de asignatura como resultados de aprendizaje y estos a su vez con las actividades desarrolladas (Véase tabla 1).

Tabla 1 Actividades desarrolladas para cada resultado de aprendizaje.

Resultados de aprendizaje	Actividades
Identifica léxico, estructuras gramaticales y fonológicas simples en contextos comunicativos para expresarse en forma oral y escrita de acuerdo a los parámetros del nivel A2 del MCER.	1. Comparten video introductorio en inglés. Para entender el video en inglés deben identificar las estructuras gramaticales, léxico y fonológicos.
Participa activamente en conversaciones básicas con un grado de fluidez equivalente al nivel A2 del MCER (ALTE 1), utilizando un flujo de lenguaje oral propio de un nivel pre-intermedio para expresarse sobre tópicos de uso cotidiano.	2. Trabajos en grupo de conversación en inglés con hablantes nativos.
Produce textos orales y escritos en situaciones comunicativas cotidianas formales e informales para expresar ideas y opiniones propias.	3. Comparten información cultural con los hablantes nativos en inglés en el trabajo grupal.

Fuente: Elaboración propia.

## RESULTADOS

Los resultados de esta experiencia pedagógica pueden ser divididos en las siguientes categorías: motivación del uso del idioma extranjero al hablar con un nativo, valoración del español hablado en Chile al resto de Latinoamérica y España, similitudes de ambas culturas, confianza y seguridad en el uso del idioma al hablar con nativos, diferencias culturales en relación con la formación familiar y semejanza de ambas culturas en relación al COVID-19.

Los primeros hallazgos relativos a la motivación desarrollada al momento de hablar con un nativo muestran que los estudiantes estadounidenses apreciaron positivamente el poder hablar con un hispanoparlante nativo, un estudiante de Estados Unidos menciona que *“hablar en español con un hablante nativo sigue siendo una gran práctica y realmente disfruté esta oportunidad”*.

Los estudiantes chilenos por su parte reconocieron la actividad como algo positivo, frente a esto, un estudiante comentó: *“Aprendí palabras nuevas y conjugaciones de verbos en inglés. Lo más interesante de ellos, fue ver como intentaban hablar nuestro idioma sin miedo alguno y con total confianza, sin miedo al error o al ser corregidos”* (estudiante Ch<sup>18</sup> 1).

Además de poder ser un momento enriquecedor en términos de aprendizaje según lo plantean los estudiantes, hace mención a que ha sido un espacio para desarrollar la confianza al momento de hablar una segunda lengua tal como señala un estudiante: *“Aprendí algunas palabras del chileno. Aprendí cómo usar las conjugaciones entre el pretérito y el imperfecto y ahora tengo más confianza”* (estudiante Ch 2).

La segunda categoría, relativa a la diferencia que hay entre el español hablado en Chile y el que se habla en el resto de Latinoamérica y España, esto se ve reflejado en el comentario de un estudiante norteamericano *“los chilenos hablan el español en una manera diferente a*

---

<sup>18</sup> Ch: Chileno

*otros hispanohablantes del mundo, las palabras se mezclan un poquito más” (estudiante NA<sup>19</sup> 1).*

En conjunto con hablar idiomas distintos, Chile y Estados Unidos, tienen diferencias culturales las cuales fueron ejemplificadas a través de los siguientes comentarios: *“Curiosamente, aprendí que el matrimonio no es tan importante como en los Estados Unidos. ¡Algunos estudiantes pensaron un poco raro que yo tengo 27 años y estoy casada y con hijos! Aparentemente en Chile yo sería único”.* (Estudiante NA 1). Otro comentario que demuestra la diferencia cultural fue: *“Aprendí que la cultura chilena tiene más enfoque en la familia y el colectivismo que la cultura de los Estados Unidos”* (Estudiante NA 2).

Pese a las diferencias culturales que puedan existir, ambos grupos de estudiantes lograron compartir algunas de las semejanzas que comparten ambos países, otra estudiante norteamericana declara: *“Aprendí que los chilenos conocen mucho sobre nuestra cultura, aunque no conozco mucho sobre la cultura suya. Ellos escuchan la música que escucho y ellos miran las películas y programas que miro”* (Estudiante NA 3).

En este ámbito, una estudiante chilena reafirma lo mencionado anteriormente señalando:

*“Aprendí que se parecen mucho a nosotros, les gusta escuchar música y salir con amigos, algunos de ellos se hacen tatuajes y piercings como nosotros. También aprendí que les gusta ir a la playa, sin embargo, tienen arena negra. También pasan por muchas dificultades similares como nosotros, como no saber qué estudiar en la escuela, perder a un padre o casarse. Yo sabía todo esto ya, pero es genial poder conectarse en esos niveles básicos”.* (Estudiante Ch 3)

En conjunto con identificar similitudes culturales, ambos países están atravesando momentos difíciles en el área de salud por la pandemia del COVID-19, esto se plasma en los comentarios hechos por los estudiantes como: *“Durante las conversaciones aprendí que en los Estados Unidos también estaban sufriendo mucho con la pandemia”* (Estudiante Ch 4).

Por su parte, los estudiantes estadounidenses también plasmaron los aspectos en común respecto a la pandemia que se está viviendo:

*“Una gran semejanza es la experiencia de COVID-19 que estamos teniendo. Estamos más o menos en cuarentena y conocemos a personas que están enfermas. Como en los EEUU, hay personas en Chile que no piensan que la enfermedad es tan seria. Me hizo sentir mejor que ellos están experimentando algo similar a nosotros aquí”* (Estudiante NA 1).

---

<sup>19</sup> NA: Norteamericano

## DISCUSIÓN

Este artículo tuvo como objetivo generar intercambio cultural para favorecer la motivación hacia el aprendizaje del inglés como lengua extranjera.

Para lograr este objetivo, se han mencionado las siguientes variables:

- Motivación hacia el uso del idioma al hablar con un nativo
- Valoración del español hablado en Chile al resto de Latinoamérica y España
- Similitudes de ambas culturas
- Confianza y seguridad en el uso del idioma al hablar con nativos
- Diferencias culturales en relación a la formación familiar
- Semejanza de ambas culturas en relación al Covid-19

La percepción positiva y motivación de los aprendientes de un idioma extranjero al momento de enfrentarse con un hablante nativo ha sido ampliamente investigada en la literatura internacional (Miller, Kostogriz y Gearon, 2009; Reina y Román, 2013). Las diferencias entre el español hablado en los distintos países de habla hispana es un tema que también ha sido investigado hasta ahora en forma al menos lingüística, los autores declaran que el español de España e Hispanoamérica ha evolucionado diferenciadamente (Sáez et al., 2011).

Si bien, no fue posible encontrar literatura en relación a la semejanza o similitud específica para los países de Chile y Estados Unidos en cuanto a la cultura en artículos en español en buscadores como Scopus o Redalyc a la fecha de noviembre 2020, sí fue posible encontrar literatura en relación a los discursos y diferencias culturales en Sudamérica (Rebori, 2003) o acerca de educación intercultural y multicultural en general en el mundo (Cushner y Mahon, 2009; García et al., 2010a; Hernández-Yulcerán, 2016; Poblete, 2019).

Finalmente, es relevante plantear que, si bien el tema COVID-19 en la educación ha sido investigado en los últimos 10 meses, la investigación en Chile es bastante limitada todavía (García-Peñalvo et al., 2020). La pandemia ha cambiado el escenario educativo a nivel global transformando el aula en una sala de clases virtual (UNESCO, 2020; Crawford et al., 2020).

Es importante además mencionar que uno de los resultados de aprendizaje de la asignatura más favorecido bajo esta modalidad fue la capacidad de expresión y comprensión del inglés y del español ya que los estudiantes de ambas nacionalidades se comunicaron con hablantes nativos.

El desarrollo de esta iniciativa permite proyectar un trabajo conjunto con esta institución, así como con otras universidades con las cuales se cuenta con convenios de colaboración la intención de promover esta iniciativa entre otros docentes y estudiantes y repetirla nuevamente el segundo semestre del año 2020 a la que se sumaran 3 docentes de GVSU y un número aproximado de 150 estudiantes norteamericanos y chilenos.

## CONCLUSIONES

Se puede concluir que realizar experiencias educativas como los intercambios, tanto presenciales como virtuales, contribuyen a la motivación durante el intercambio cultural y lingüístico. Así también, se puede informar que el aprendizaje de la lengua y culturas extranjeras se ve fortalecido con iniciativas como esta.

Una ventaja de esta investigación es el hecho de que haya sido realizada en un contexto actual, con temáticas de conversación de gran importancia en estos momentos. En este sentido se puede señalar que esta experiencia es una buena oportunidad para crear un sistema educacional alternativo a la sala de clases física.

Por otra parte, la generación de un espacio de intercambio cultural favoreció la motivación hacia el aprendizaje de una lengua extranjera para ambos grupos. Los estudiantes pudieron dar cuenta de las diferencias culturales y lingüísticas existentes que el español al que ellos habían estado expuestos y el español de los estudiantes chilenos con los que conversaron. Es importante agregar que la percepción de los estudiantes en relación al país que no era el propio también dio cabida al cambio de paradigma, los estudiantes se dieron cuenta que estos otros jóvenes no eran tan diferentes a ellos mismos.

La investigación relacionada con experiencias en educación en tiempos de pandemia es limitada, lo que hace que un artículo que explore este contenido sea aún más valioso e impulsa a seguir realizando nuevas experiencias. Es por ello que se espera, en un futuro, seguir con la investigación de proyectos como este en los otros programas en conjunto que tiene la Universidad del Bío-Bío, analizar sus semejanzas y similitudes, además de su efectividad como experiencia exitosa de aprendizaje.

### *Agradecimientos*

Este artículo ha contado con el apoyo del Grupo de Investigación en Desarrollo Emocional y Cognitivo para el Aprendizaje (GIDECAP), código DIUBB 195623/VC, de la Universidad del Bío-Bío.

## REFERENCIAS

- Bennett, M. J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20(sup1), S1-S13. <https://doi.org/10.1080/14675980903370763>
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Magni, P. y Lam, S. (2020). COVID-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1). <https://doi.org/10.37074/jalt.2020.3.1.7>

- Cushner, K. y Mahon, J. (2009). Intercultural competence in teacher education. In D. K. Deardorff (Ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 304-320). Ringgold.
- García-Peñalvo, F. J., Corell, A., Abella-García, V., & Grande, M. (2020). La evaluación online en la educación superior en tiempos de la COVID-19. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 21(0). <https://doi.org/10.14201/eks.23013>
- García, E., Arias, M. B., Harris Murri, N. J. y Serna, C. (2010a). Developing responsive teachers: A challenge for a demographic reality. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 132-142. <https://doi.org/10.1177/0022487109347878>
- García, E., Arias, M. B., Harris Murri, N. J. y Serna, C. (2010b). Developing Responsive Teachers: A Challenge for a Demographic Reality [Desarrollando profesores responsivos; un desafío para la realidad demográfica]. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 132-142. <https://doi.org/10.1177/0022487109347878>
- Gilmour, L., Klieve, H. y Li, M. (2018). Culturally and Linguistically Diverse School Environments – Exploring the Unknown [Entornos escolares cultural y lingüísticamente diversos: explorando lo desconocido]. *Australian Journal of Teacher Education*, 43(2), 172-189. <https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n2.10>
- Hernández-Yulcerán, A. (2016). The curriculum in migrant student contexts: The complexities of curriculum development from the perspective of classroom teachers. *Estudios Pedagógicos*, 42(2), 151-169. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000200009>
- Miller, J., Kostogriz, A. y Gearon, M. (2009). *Culturally and linguistically diverse classrooms: New dilemmas for teachers (New perspectives on language and education) [Aulas cultural y lingüísticamente diversas: nuevos dilemas para los docentes (nuevas perspectivas sobre el lenguaje y la educación)]*. Multilingual Matters.
- Ministerio de Salud. (2020). *Coronavirus en Chile pasa a fase 4 y presidente anuncia cierre de fronteras*. Minsal. Retrieved 06/10/2020 from <https://www.minsal.cl/coronavirus-en-chile-pasa-a-fase-4-y-presidente-anuncia-cierre-de-fronteras/>
- Moloney, R. y Saltmarsh, D. (2016). 'Knowing your students' in the culturally and linguistically diverse classroom ['Conociendo a sus alumnos' en el aula cultural y lingüísticamente diversa]. *Australian Journal of Teacher Education*, 41(4), 79-93. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n4.5>
- Poblete, M. (2019). *Educación intercultural bilingüe en Chile: Definiciones y breve recuento histórico desde la década de 1990 [intercultural bilingual education in Chile: Definitions and brief historical recount since the 1990s]*. Biblioteca del congreso nacional de Chile.
- Rebori, A. (2003). La globalización, el discurso económico y las diferencias culturales. *Theomai*, 99, 0. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12499407>

Reina, R. y Roman, V. (2013). Factores que inciden en la realización de experiencias pedagógicas bilingües exitosas: breve revisión. *Una Ciencia- Revista de Estudios e Investigaciones*, 80-90. <http://repository.unac.edu.co/bitstream/handle/11254/673/Factores%20que%20inciden%20en%20la%20realizaci%3%b3n%20de%20experiencias%20pedag%3%b3gicas%20biling%3%bces%20exitosasBreve%20revisi%3%b3n.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Sáez, D., Braga, J., Abuín, M., Guirao, M., Soto, B. y Maroto, N. (2011). *Últimas Tendencias En Traducción E Interpretación*. Iberoamericana Vervuert

Stern, N. (1991). The determinants of growth. *Economic Journal*, 101(404), 122-133. [https://www.jstor.org/stable/2233847?seq=1#metadata\\_info\\_tab\\_contents](https://www.jstor.org/stable/2233847?seq=1#metadata_info_tab_contents)

UNESCO. (2020). *COVID-19 Impact on Education*. Retrieved 06/10/2020 from <https://bit.ly/2yJW4yy>

Universidad del Bío-Bío. (2019). Programa de asignatura, Dirección de Escuela, Pedagogía en Inglés