
Revista de Estudios y Experiencias en Educación

REXE

journal homepage: <http://www.rexe.cl/ojournal/index.php/rexe/>

Elementos institucionales y contextuales asociados al mejoramiento de las prácticas pedagógicas docentes: Modelo explicativo desde la percepción docente

Pablo Melo Moreno^a, Mónica Mendoza Barra^b y Cristhian Pérez Villalobos^c
Universidad del Desarrollo^{ab}. Universidad de Concepción^c, Concepción.

Recibido: 02 de noviembre 2019 - Revisado: 09 de diciembre 2019 - Aceptado: 20 de diciembre 2019

RESUMEN

El objetivo de la investigación fue describir las relaciones entre los elementos institucionales y contextuales asociados al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en docentes de establecimientos particulares subvencionados de educación básica y media; de la comuna de Puente Alto, Chile. La investigación es cualitativa y con enfoque teórico-metodológico de Teoría Fundamentada; por lo que contempló la realización de entrevistas a docentes clasificados en tramo experto II según evaluación docente. Los resultados se presentan a nivel descriptivo y relacional axial, destacando la importancia que los y las docentes consideran sobre los lineamientos que las escuelas entregan para propiciar la mejora de sus prácticas pedagógicas, las cuales, a su vez, suelen ser impulsados por exigencias ministeriales o contextuales. Sumado a esto, a los y las investigadores(as) les parece relevante la generación de un modelo explicativo sobre las relaciones entre las diversas variables institucionales y contextuales asociadas al mejoramiento de las prácticas pedagógicas desde la perspectiva de profesores y profesoras.

Palabras Clave: Práctica Pedagógicas; profesión docente; desarrollo profesional; cambio educacional; cultura institucional; factores culturales; instituciones educativas.

^aCorrespondencia: pmelom@udd.cl (P. Melo).

^a  <https://orcid.org/0000-0002-6478-9368> (pmelom@udd.cl).

^b  <https://orcid.org/0000-0002-4844-612X> (mmendoza@udd.cl).

^c  <https://orcid.org/0000-0002-7885-815X> (cperezv@udec.cl).

Institutional elements of the development of pedagogical teaching practices: An explanatory model from the teacher's perception

ABSTRACT

The objective of the research was to describe the relationships between the institutional and contextual elements associated with the improvement of pedagogical practices in teachers of private subsidized schools of basic and secondary education from the Puente Alto, Chile. The research is qualitative and with a theoretical-methodological approach of Grounded Theory; therefore, it includes interviews with teachers classified in expert section II, according to teacher evaluation. The results are presented at a descriptive and relational axial level, highlighting the importance that teachers consider on the guidelines that schools provide to promote the improvement of their pedagogical practices, which in turn, are usually driven by ministerial or contextual demands. The researchers find it relevant to generate an explanatory model about the relationships between the institutional variables associated with the improvement of pedagogical practices from the perspective of teachers.

Keywords: Pedagogical practice; teaching profession; professional development; educational change; institutional culture; cultural factors; educational institutions.

1. Introducción

En Chile, la calidad de la educación se mide por medio de la prueba estandarizada, SIMCE (Sistema Nacional de Evaluación de Resultados de Aprendizaje), de cuyos resultados se desprende que luego de cuatro años de escolarización, los y las estudiantes no poseen los conocimientos y habilidades que requieren para el grado académico que cursan, lo cual también se evidencia a los ocho y diez años de escolarización (Muñoz y Weistein, 2009).

A partir de esto, se han investigado las variables determinantes de estos resultados, destacando entre ellas: la calidad de recursos didácticos y pedagógicos disponibles para los y las estudiantes (Castro, Castillo y Mendoza, 2016), el nivel socioeconómico de las familias de origen y de las escuelas en las cuales participa el estudiante (Ortiz, 2015), y finalmente, la calidad de la práctica docente y gestión del clima de aula (Gazmuri, Manzi y Paredes, 2015). Cabe destacar, que el desempeño docente es uno de los principales factores escolares que influye en la calidad del aprendizaje de los y las estudiantes y por ende en sus resultados (OCDE, 2004; 2010; UNESCO, 2013).

Considerando la incidencia de los factores socioeconómicos, se han implementado reformas educativas orientadas a superar la inequidad en todos los niveles educativos, siendo un ejemplo de aquello la Ley Subvención Escolar Preferencial (SEP) con la utilización de vouchers (Bellei, 2015; Cornejo, 2006; Joiko, 2011; Raczynski, Muñoz, Weinstein y Pascual, 2013).

Gracias a estas medidas ha mejorado la cobertura, infraestructura y equipamiento de los colegios. Sin embargo, como recién se señaló, existe un estancamiento a nivel de resultados en pruebas internacionales estandarizadas y se ha mantenido la diferencia en el rendimiento de estudiantes según su nivel socioeconómico (Bellei, 2015; Cornejo, 2006).

En efecto a pesar de que el foco de las reformas se condice con las necesidades detectadas, estas no han logrado los cambios esperados en la equidad ni calidad docente (OCDE, 2010), así como tampoco han producido una mejora sustancial a nivel de calidad de la educación en Chile, principalmente, por que no han dado respuesta a aspectos estructurales del sistema educativo chileno y sus fallas (Cornejo, 2006; Espinoza, 2015).

Sin embargo, pese a los bajos logros de aprendizaje en Chile existen escuelas que han conseguido obtener resultados académicos que resaltan en su contexto. Estas escuelas han sido estudiadas ampliamente y se han definido como escuelas efectivas (Pérez, Bellei, Raczynski y Muñoz, 2004), destacando en ellas un enfoque académico claro, directores líderes y profesores efectivos. En Chile son escuelas que en contextos vulnerables han alcanzado buenos puntajes en el instrumento SIMCE, logrando altos niveles de aprendizaje en todos sus estudiantes (Bellei, Morawietz, Valenzuela y Vanni, 2015; Pérez et al., 2004; Slavin, 1996).

Estas escuelas se caracterizan por haber pasado un periodo inicial de mejoramiento y luego de mantención de resultados de aprendizaje superiores a la norma. En esta situación, sobresale la labor realizada por el profesorado y el equipo directivo (Bellei et al., 2015). Este último, establece lineamientos para propiciar intencionalmente un objetivo pedagógico claro a nivel institucional y estimula el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de sus docentes. Por su parte, el profesorado implementa estas innovaciones en el aula, lo cual finalmente se traduce en un mejoramiento en el aprendizaje de los y las estudiantes (Bellei, et al., 2015; Slavin, 1996).

Así, la mayor parte del aprendizaje en las escuelas se produce en la relación en el aula entre el profesor y el estudiante; por lo que el análisis de la calidad del aprendizaje y las reformas educativas debiese comenzar por discutir lo que ocurre en la interacción profesor y estudiante, es decir, en las prácticas pedagógicas (Slavin, 1996).

En efecto, en la literatura nacional es posible identificar factores contextuales que permiten la mejora educativa y de prácticas pedagógicas, los cuales se refieren principalmente al apoyo familiar, la relación con el sostenedor o administrador de la escuela, las dinámicas de la comunidad escolar y las políticas ministeriales. Mientras que los factores institucionales estarían descritos por el liderazgo directivo, el clima organizacional del trabajo docente y la generación de comunidades de aprendizaje. Finalmente, existirían factores de la cultura escolar que también contribuyen a la mejora pedagógica como lo son el sentido de pertenencia, el orgullo profesional y el compromiso con los aprendizajes del estudiantado y su desarrollo integral (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014).

Sin embargo, es escaso el conocimiento sobre la percepción que los y las docentes poseen de estos factores (Ávalos, 2013; Cornejo, 2012; Sebatián y Alcalay, 1997) por ello, en una primera etapa investigativa surge la interrogante ¿Cómo es la percepción docente sobre los elementos institucionales y contextuales asociados al mejoramiento de sus prácticas pedagógicas en Santiago de Chile?

2. Marco teórico conceptual

De acuerdo con lo anterior, el presente apartado comenzará por definir qué se entiende por percepción docente, para luego explicitar la teoría del cambio docente que posee la investigación, considerando qué comprende por elementos institucionales y contextuales como factores de influencia en este fenómeno de estudio.

Como es de conocimiento, dentro de las herramientas investigativas cualitativas, se encuentra el estudio de las percepciones de los sujetos o grupos humanos, es decir, el estudio de los puntos de vista, emociones y significados subjetivos producidos por las vivencias de las personas (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Centrándose el análisis en sus relaciones

y vínculos sociales; en sus acciones y desempeños en sus posiciones o inserciones sociales; en sus orientaciones, valores y creencias hacia el medio, etc. (Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert, 2005).

Para el caso particular del profesorado estas percepciones son relevantes de considerar en la medida que se vinculan con el conjunto de creencias, emociones, y actitudes integradas en las significaciones identitarias docentes, las cuáles tienen un efecto en sus decisiones futuras a lo largo de su carrera profesional (Van den Berg, 2002, citado por Ávalos, 2013), siendo elementos fundamentales para el éxito o fracaso de los procesos de mejoramiento implementados en las escuelas (Murillo, 2007; 2008; Fullan, 2003; Hargreaves, 1997, citados por Cornejo, 2012). En este sentido las creencias tienen un importante componente cognitivo, que generalmente reflejan la opinión de los docentes sobre el proceso de aprendizaje y enseñanza, pero también incluye la percepción de eficacia respecto a las tareas docentes o su capacidad para producir determinados resultados de aprendizaje en su alumnado (Bandura, 1977, 1993; Dellinger et al., 2008; citado por Ávalos, 2013, p. 38).

Junto con enfocarse en las percepciones del profesorado, la presente investigación, también se sustenta en el paradigma de cambio organizacional, puesto que cimientan los conocimientos generados en el análisis de las escuelas como instituciones organizativas, entendidas como organizaciones en las que se llevan a cabo procesos de enseñanza y aprendizaje (Raczynski y Muñoz, 2005).

Así, existen distintos modelos, como las teorías de cambio planificado de Lewin y Schein (Schein, 2010; Shirey, 2013) que proponen a grandes rasgos que dentro de las instituciones existen dos tipos de fuerzas, las que mantienen el status-quo y las que intentan modificarlo. De tal manera que el cambio se produce una vez que las segundas ejercen mayor fuerza que las primeras (Shirey, 2013).

Este modelo, plantea el cambio como un proceso en tres etapas: el descongelamiento, transición y recongelamiento. En la primera de ellas, un líder reconoce el problema y crea una sensación de necesidad urgente de cambio en la institución. Luego, en la transición se buscan nuevas conductas o actitudes y se impulsa al cambio en las personas. Finalmente, en el recongelamiento se estabilizan estas nuevas prácticas, encontrando nuevamente un estado de equilibrio (Shirey, 2013).

A esta teoría del cambio planificado, Edgar Schein le incorporó ciertas modificaciones, agregando mecanismos psicológicos asociados al cambio institucional (Fuentes, 2009; Schein, 1980). A la etapa de descongelamiento, se incorpora la realización de acciones para motivar a las personas del grupo a implementar el cambio, generando disonancia entre sus conductas e intereses; pues deben realizar modificaciones en actitudes y valores arraigados en su personalidad. En la etapa de transición se debe preparar a las personas en la exposición a nueva información. En la última etapa, se debe propiciar la mantención de las nuevas conductas (Schein, 1980). Además, se le suma la existencia de miembros claves que incentiven el cambio, rol que cumplen los líderes (Schein, 2010). Así como la existencia de motivación en todos los integrantes de la institución (Schein, 1980).

Ahora bien, respecto al cambio institucional propiamente en la escuela, es posible observar que se replican algunos de los factores estudiados en las 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 (Bellei et al., 2014; Kaniuka, 2012; Kyriakides, Creemers, Antoniou y Demetriou, 2010; Pérez et al., 2004; Slegers, Thoonen, Oort y Peetsma, 2014; Supovitz, Sirinides y May, 2009).

Se ha evidenciado que el liderazgo transformativo se relaciona directamente con el mejoramiento educativo, en tanto, los líderes se caracterizan por construir una visión colectiva, colaborativa y moral de la relevancia del trabajo docente; así como por considerar las individualidades de los y las profesores(as), estimulándolos(as) intelectualmente (Bellei et al., 2014; Sleegers et al., 2014; Thoonen, Sleegers, Oort, Peetsma y Geijssel, 2011). 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. Así, se promueve un sentido de responsabilidad del cambio y una mejor comprensión de éste (Fullan, 2001; Sleegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011). Y es que los y las docentes ocupan el lugar de mediadores(as) en los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo de sus estudiantes (Braslavsky, 2004; Coll, Marchesi y Palacios, 2001; Pozo, 2001; Bruner, 1991; Vigotsky, 1998; citados por Cornejo, 2012).

Otro aspecto coincidente con los modelos de cambio planificado es la motivación de los involucrados. En efecto, los estudios sobre mejora educativa muestran que un factor fundamental es la existencia de motivación hacia la mejora en la escuela (Sleegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011). Dentro de esta motivación, se identifican como elementos asociados, el nivel de autoeficacia de los y las 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); así como la base emocional de confianza que permite buscar voluntariamente el cambio (Sebastián y Alcalay, 1997). Nuevamente, los líderes educativos como lo pueden ser la dupla conformada por director(a) y jefe(a) de UTP, son relevantes a la hora de motivar al profesorado para que incorporen sus retroalimentaciones pedagógicas, innovación en las aulas, así como la capacidad del trabajo en equipo (Bellei et al., 2014).

Junto con lo ya señalado, existen condiciones de la institución, así como del sistema escolar (contexto general), que favorecen e impulsan el cambio pedagógico; componentes que serán considerados como ejes analíticos dentro de este estudio. Pues para “elevar el efecto escuela” por sobre influencias contextuales y estructurales; es requerida la acción efectiva de las instituciones escolares, así como de las prácticas eficaces por parte del profesorado en el aula (Raczynski y Muñoz, 2005).

Así las investigaciones corroboran la existencia de elementos institucionales fundamentales, a saber, la creación de un clima de colaboración profesional (comunidades de aprendizaje); la participación de todos los miembros en la toma de decisiones institucionales; así como los liderazgos directivos antes mencionados (Bellei et al., 2014; Fullan, 2001; Sleegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011). Con ello, las características de la escuela (recursos materiales y humanos, condiciones laborales); la misión y cultura escolar; el desarrollo profesional docente y el trabajo técnico pedagógico/curricular; la gestión del tiempo, instalaciones y expectativas; son otros elementos institucionales relevantes de considerar a la hora de cuestionarse por la eficacia escolar (Bellei et al., 2015; Murillo, 2007; 2008). Aunque para Murillo (2007; 2008) la administración (sostenedor de la escuela) y la cooperación de las familias también se consideren dentro de esta clasificación.

De acuerdo con esto, destaca como un factor institucional mínimo, la existencia de la actividad docente “normalizada”, donde se evidencie una rutina de jornada escolar, un clima adecuado y motivante en el aula, una estructura de clase (con inicio, desarrollo y final), el uso de métodos para verificar directamente si se está comprendiendo la clase, la atención a las diferentes capacidades y ritmos de aprendizajes del estudiantado, etc. (Bellei et al., 2014). Además de contar con una robusta gestión curricular, que implique una planificación, monitoreo, evaluación y retroalimentación del desempeño docente; modelamiento de clases, aprendizaje de mejores prácticas o estrategias remediales/compensatorias; siendo todos estos elementos bien acogido por los y las docentes mientras mantengan un carácter formativo y no punitivo contra la labor del gremio (Bellei et al., 2014).

Con ello, las condiciones laborales de los y las docentes también son relevantes a la hora de cuestionarse sobre procesos de mejora pedagógica, pues afecta la posibilidad de realizar un trabajo efectivo y así contribuir a la calidad de la educación (Ávalos, 2013). De acuerdo con esto, contar con estabilidad laboral y una adecuada remuneración, tiempo para la planificación curricular, recursos para perfeccionarse, así como contar con recursos de enseñanza y apoyo para utilizar en clases; son algunos de los elementos relevantes para motivar al profesorado en la modificación de su quehacer docente (Ávalos, 2013; Bellei et al., 2014; Sebastián y Alcalay, 1997).

Adicionalmente, otro factor incidente en el cambio educativo es la creación y utilización de espacios de reflexión y experimentación pedagógica. Es decir, en las escuelas donde a los profesores se les entrega la posibilidad de utilizar nuevas estrategias y analizar conjuntamente el resultado de estas, existen mayores posibilidades de generar una mejora educativa (Bellei et al., 2014; Sebastián y Alcalay, 1997; Slegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011). En este sentido, el trabajo colaborativo (ya sea por disciplina, por niveles o con todo el profesorado) se constituye como un espacio de desarrollo y realización profesional y personal; generándose un clima de confianza para que docentes reconozcan sus dificultades y soliciten ayuda cuando lo requieran, modificando finalmente sus prácticas pedagógicas (Bellei et al., 2014).

Cabe destacar, que los intentos por modificar la práctica docente aparecen con resultados estériles principalmente por la tecnificación de la profesión y por la utilización de métodos de enseñanza creados externamente, no generando un cambio en las formas de enseñanza (Suárez, Rodríguez, Shanahan y Jiménez, 2014) o en las creencias que los(as) profesores(as) tienen sobre el aprendizaje. De hecho, variados estudios tratan las formas en las que el profesorado incorpora con convencimiento, se adapta convenientemente o resiste las reformas (Talavera, 1999; Guerrero, 2005, Vandeyar, 2005; citado por Ávalos, 2013); siendo éstas más efectivas, en la medida en que se considere a los y las docentes en la construcción de las políticas educativas (Bridwell-Mitchell, 2015; Cornejo, 2012; Fullan y Hargreaves, 2000; Kaniuka, 2012).

Por esto que se hace relevante considerar en el análisis de cómo modifican sus prácticas el profesorado según las condiciones que presenta el sistema educativo, por una parte, las políticas educativas promotoras de las mejoras pedagógicas tales como el SIMCE (que se ha conformado como criterio motivador docente, orientador y de monitoreo de los procesos de mejoramiento, sirviendo como herramienta para la gestión pedagógica/curricular y vara de medida de la efectividad pedagógica); el SNED (Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño, que actúa como incentivo monetario) y la SEP (que ha sido relevante para sostener y proyectar económicamente los procesos de mejoramiento escolar; adquiriendo material didáctico, contratando profesionales y/o capacitando docentes) (Bellei et al., 2014).

Y, por otra parte, se hace relevante considerar en el análisis de cómo modifican sus prácticas el profesorado; el contexto educacional chileno. Lugar en el que las escuelas reproducen las segregaciones urbanas de la ciudad (pobreza y vulnerabilidad social versus zonas bien dotadas de servicios), transformadas ahora en segregaciones socioeconómicas (por el cobro de arancel) y académicas (por la autoselección de las familias y los estudiantes, conformando comunidades más homogéneas con mayores probabilidades de éxito escolar). Donde paralelamente, existe un creciente desprestigio de la educación pública, haciendo que escuelas con tradición histórica sean estigmatizadas, perdiendo matrícula y constituyéndose socialmente de una manera más heterogénea; por lo que les queda trabajar en red con organizaciones barriales para fortalecerse (Bellei et al., 2014).

Así, la consideración del contexto a la hora de implementar un cambio educativo en una institución en particular es un factor que determina el éxito de dicha innovación, puesto que

se adecua de mejor manera a las necesidades de la comunidad educativa y a la viabilidad en la implementación (Fullan, 2001; Kaniuka, 2012; King y Bouchard, 2011). Cuestión que suele promoverse por los líderes educativos que sirven de filtro estratégico ante el bombardeo de una diversidad de políticas educativas que, de no ser adaptadas al contexto de cada escuela, contribuiría mucho más a su saturación que a su mejora educativa (Bellei et al., 2014).

Otros elementos de contexto que también son asociados a factores institucionales por otros autores, son el rol que ejercen las familias para sostener procesos de mejora escolar (ya sea pasivo o no obstaculizador de las medidas docentes o activo como al participar en escuelas para padres o mantener la infraestructura de la escuela); así como el rol que cumplen los sostenedores de las escuelas (ya sea entregando autonomía a las escuelas que se han desempeñado bien o introduciendo procesos de control de gestión en base a resultados y/o promoviendo el desarrollo profesional docente) (Bellei et al., 2014).

Finalmente, con todo lo señalado los estudios muestran que los y las docentes se enfrentan a las políticas oficiales a través del filtro de sus propias identidades profesionales, sus conocimientos, su sentido de autoeficacia y según los límites de los contextos en que se desenvuelven (Ávalos, 2013; Sebastián y Alcalay, 1997). Combatiendo en parte lo que la institucionalidad les imprime, a saber, que sean como técnicos expertos en la aplicación de metodologías validadas de enseñanza, como un ejecutor especializado y eficaz de normas institucionales y de elementos de didáctica escolar generadas desde el estado y sus círculos especializados (Cornejo, 2012).

3. Método

El objetivo de esta investigación es analizar la percepción docente sobre los elementos institucionales y contextuales asociados al mejoramiento de sus prácticas pedagógicas en Santiago de Chile. Por ello posee un diseño cualitativo, ya que entrega las herramientas para acercarse al fenómeno de estudio desde la perspectiva de los sujetos involucrados (López y Fuentes, 2013). Así, como aproximación teórico-metodológica se utilizará el diseño sistemático de Teoría Fundamentada, dado que esto permite construir un modelo teórico inductivo que entrega la posibilidad de analizar el fenómeno de estudio desde los y las participantes (Strauss y Corbin, 2002).

Para seleccionar a los y las docentes, se realizó un muestreo teórico con la intención de alcanzar la saturación teórica. Los criterios de inclusión fueron que los y las participantes ejercieran docencia y ser evaluados(as) como profesionales de excelencia en pruebas estandarizadas o bien ser validados(as) como profesores(as) con altos logros de aprendizaje por sus pares.

De acuerdo con esto, se seleccionaron seis participantes, que como características particulares se puede indicar que: están clasificados(as) en el tramo de experto II en la evaluación docente y todos(as) trabajan en colegios particulares subvencionados de la comuna de Puente Alto. Dentro de los y las participantes, dos profesionales son hombres y cuatro son mujeres y sus edades se distribuyen desde los 28 años hasta los 54 años, con un promedio de 42 años. Adicionalmente, los y las docentes entrevistados(as) ejercen en asignaturas tales como: Educación General Básica, Matemáticas, Lenguaje, Química e Historia; y en algunos casos poseen cargos adicionales como coordinador(a) o jefe(a) de departamento. Por lo que las etiquetas de las citas indicarán primeramente la asignatura que imparte él(la) profesor(a), si poseen otro cargo educativo relevante y el grado escolar en que se desempeñan (I – VIII básico o I – IV medio).

Para la construcción de información se elaboraron entrevistas semiestructuradas, a partir de un guion temático (ver Anexo para mayor detalle de las aristas tratadas), basado en los

objetivos de investigación y la existencia de flexibilidad para que el investigador(a) y entrevistado(a) puedan profundizar en temáticas que emerjan durante la entrevista (Flores, 2009). Con ello, las entrevistas fueron transcritas y luego sometidas a la codificación por parte de los investigadores, llevando a cabo el proceso de codificación abierta, axial y selectiva, de acuerdo con las orientaciones del diseño sistemático de Teoría Fundamentada (Strauss y Corbin, 2002).

En la codificación abierta o descriptiva, se fragmentaron los datos y se compararon semejanzas y diferencias entre incidentes. A partir de esto, se etiquetó y conceptualizó la información obtenida, agrupando en categorías los datos similares. Esto es presentado en el apartado de resultados descriptivos.

En un segundo momento, se llevó a cabo la codificación axial o análisis relacional, 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, cuestión que se expone en los resultados relacionales.

4. Resultados

4.1 Resultados descriptivos institucionales

A continuación, se describen las subcategorías correspondientes a los aspectos de carácter institucional que los y las docentes perciben como influyentes en la modificación de sus prácticas pedagógicas; describiéndose el rol que tienen las instituciones educativas, respecto a su evolución profesional.

Dentro de los principales factores, destacan al menos seis, a saber, 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 y finalmente la incidencia de los insumos materiales otorgados por la institución.

I. 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. Estos tienen influencias en las prácticas pedagógicas, pues norma acciones que deben realizarse en la ejecución de la clase y considerarse en su planificación, lo cual obliga a modificar acciones que no necesariamente han sido pensadas o diseñadas por los y las docentes.

“Por obligatoriedad tengo que pasar siempre por lo concreto, lo pictórico, lo abstracto. Yo no puedo usar solo conductismo [...] porque acá tenemos ese sistema, ver lo pictórico y luego llegar a lo abstracto” [Matemáticas, VII básico - I medio].

Sumado a esto, 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 checklist 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 aliviana la pega [trabajo]” [Matemáticas, II - V básico].

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 pues permite espacios de reflexión 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” [Química-jefe de departamento, I - IV medio].

“Nosotros trabajamos por departamentos. Entonces si él es especialista en matemática, o sea, él es el profesor de matemática, es generalista. Por lo tanto, si yo tengo una duda de conocimiento, sin duda me acerco a él. Ahora, si yo tengo que pasar fracciones me acerco al profesor de quinto que maneja esos contenidos, además es psicopedagogo, por lo que me puede dar otras estrategias para trabajar” [Matemáticas, VII básico - I medio].

Por otro lado, destaca la construcción de una visión colectiva de la escuela y la internalización de esta perspectiva por parte de los y las docentes. De esta manera, existen lineamientos que son transmitidos y aceptados por estos(as) profesionales, favoreciendo el cambio en la medida que adaptan sus prácticas pedagógicas de acuerdo con 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” [Matemáticas, VII básico - I medio].

“Yo le digo a los profes, si somos estrictos y cariñosos no hay problema, pero si eres estricto porque sí, estas sonado y si eres muy buena onda y no estricto, olvídate. Eso tratamos de transmitir y los profesores lo toman” [Historia-coordinador, I - IV medio].

Finalmente, esta intención de construir una visión compartida de la escuela se expresa en políticas como la inducción inicial, proceso institucional en el cual se transmiten conocimientos y prácticas propias de la escuela al profesorado que ingresa por primera vez al trabajo. Algunas de las acciones que se destacan son las visitas al aula, la entrega de información relevante y el apoyo del equipo directivo o de los 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” [Historia-coordinador, I - IV medio].

II. Lineamientos pedagógicos intencionados al cambio

Con ello, es posible encontrar diversas manifestaciones de las acciones intencionadas por la escuela para favorecer el cambio de las prácticas docentes.

Como primer elemento, se encuentran 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 y las 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” [Historia-coordinador, I - IV medio].

Sumado a esto, el equipo directivo también fomenta las modificaciones en las prácticas de los y las docentes de manera autónoma, por lo que estructuran incentivos institucionales para que estos se perfeccionen o se evalúen por medios externos a las escuelas.

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

“No, fue motivación personal de ellos y nosotros insistimos que era bueno por los cambios que se venían, que se evaluaran para ver cómo estaban. Muchos de ellos se motivaron e hicieron la evaluación y les fue bien. Eso más que nada, nosotros insistimos, (...) desde el convencimiento, decirles que es bueno que lo hicieran” [Historia-coordinador, I - IV medio].

Otro punto importante, responde a la intencionalidad de los equipos técnicos por estimular intelectualmente a sus docentes, y de esta manera, contribuir a la mejora constante de su labor, provocando que se realice de una manera más reflexiva y autocrítica.

“Tengo profes que se han ido de acá y quieren volver. Se han ido a otros colegios [...] y olvídate, tiene que mandarle un mail al jefe técnico para decirle que quiere hablar. Con nosotros tenía discusiones pedagógicas fuertes, planteaba situaciones, contra-ponía ideas, pero ahora ella ve que allá es un regimiento y eso no le aporta en nada para mejorar” [Historia-coordinador, I - IV medio].

Si bien, es posible vislumbrar condiciones a nivel de escuela que gestionan el cambio pedagógico, los y las docentes perciben que existen distintos niveles de intencionalidad por parte del colegio para favorecer el mejoramiento de sus competencias. Siendo esto percibido de manera positiva, como una forma de libertad pedagógica, ya sea para dejar fluir la creatividad docente o para ir influyendo en las futuras decisiones de capacitación docente, a partir de la propia experiencia en determinados cursos.

“Mira, como herramientas, pocas. A mí el colegio 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 mí o confían en el equipo de matemáticas y hacemos lo que nosotros queremos” [Matemáticas, VII básico - I medio].

“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” [Matemáticas, II - V básico].

Finalmente, se observa que las instituciones ejercen presión en el profesorado para mejorar sus prácticas por medio de la selección de profesionales más capacitados y desvinculación de personal menos competente. Así, el profesorado expresa la necesidad de mejorar sus prácticas pedagógicas al percibir un contexto laboral competitivo, en el cual el método para mantenerse es la mejora continua de su quehacer pedagógico.

“De darme cuenta de 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 vai muy bien, sabís que yo creo que tenís que mejorar esto”, y si tú no querís... aquí hay profesores que no entregan en todo el año planificaciones, en todo el año. Y se le da otro año de... como una oportunidad. Y no están ni ahí. ¿Y qué hacen? Adiós. Los echan” [Matemáticas, VII básico - I medio].

III. Clima laboral

Por otra parte, como era de esperar el bienestar de los y las docentes 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.

“Ahora, ¿qué ventajas te puedo decir? Que con casi todos los colegas hay como bastante buena comunicación, y que no existe como un trabajo tan individualista. Y cuando hay roces, como que al tiro se recuperan” [Matemáticas, VII básico - I medio].

“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 los jefes de departamento hacemos visitas a los otros profes y los retroalimentamos” [Química-jefe de departamento, I - IV medio].

Este ambiente favorable, impacta en la motivación y bienestar anímico del profesorado a la hora de desempeñarse en escuelas más participativas.

“Siempre nos están diciendo que, en la medida 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” [Lenguaje-jefe de departamento, V - VIII básico].

IV. 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 el profesorado valora 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. [...] 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” [Matemáticas, VII básico - I medio].

“Va alguien del equipo de gestión y acompaña a los profesores, están en una clase y ven con una pauta de evaluación que los profesores conocen previamente y ven cómo trabaja el profesor; después se le hace una retroalimentación y en base a eso se va viendo el tema también” [Educación General Básica, I - III básico].

“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” [Matemáticas, II - V básico].

Evidenciándose con ello, diferentes grados de institucionalización de la supervisión intra-escuela, ya sea, a partir de la existencia de protocolos de observación y retroalimentado, impactando en la evaluación anual de desempeño docente; así como, a través de medidas coyunturales tomadas según el avance de determinado(a) docente.

V. Confianza hacia el profesorado

Un factor asociado al mejoramiento de las prácticas pedagógicas es el grado de confianza que la institución deposita en los y las docentes. De esta manera, se destaca que, a nivel institucional, las escuelas entreguen libertades pedagógicas a estos(as) trabajadores(as), lo que les permite actuar en base a su profesionalismo e innovar en sus actividades cotidianas.

“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? (...) ¡al patio vamos a ir a medir perímetros, todos al patio, y después vamos a sacar el área, vamos a pedir unas huinchas” [Matemáticas, VII básico - I medio].

“El otro día saqué a mi curso al pasillo a trabajar, a analizar poemas, a buscar palabras, siempre que no haya un desorden, no hay drama. Entonces, siempre está la libertad de sentarse un momento a decir: voy por este lado. Hemos llegado casi a cambiar el plan de lectura porque sentíamos que eran muy lejanas. Las lecturas clásicas son bonitas, aparecen en todas las pruebas estandarizadas, pero en este momento hay que tratar de motivar a los chiquillos para que lean, sacudirlos, remecerlos” [Lenguaje-jefe de departamento, V - VIII básico].

Del mismo modo, el equipo directivo le entrega libertad al profesorado para implementar o solicitar mejoras a nivel institucional, lo cual permite la innovación organizacional a partir de decisiones pedagógicas grupales y desde los y las docentes.

“El colegio nos entrega los espacios y toma bien estas iniciativas. Por ejemplo, para el trabajo de reflexión en el MBE, nosotros pedimos un espacio para reflexionar acerca de cómo adaptarlo en la escuela, más allá del trabajo que pedía el Ministerio” [Química-jefe de departamento, I - IV medio].

“El colegio también ha intencionado el tomar propuestas que nosotros hemos hecho, por ejemplo, el regalar una Tablet para hacer tutoriales. (...) Por ejemplo, el año pasado nos ofrecieron comprar una máquina que nosotros propusimos, (...) que sugirió el departamento de matemática. Siempre han acogido las sugerencias que nosotros hemos hecho en cuanto a lo tecnológico, (...) así que es un plus muy grande” [Matemáticas, II - V básico].

A su vez, esta libertad brindada por la escuela genera una sensación de respaldo en los y las docentes, lo que les permite trabajar con tranquilidad (tal como se dijo, en un buen clima laboral), 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. [...] Entonces me siento respaldado” [Lenguaje-jefe de departamento, V - VIII básico].

VI. Rol de los insumos materiales

Finalmente, los y las docentes perciben que la incorporación de insumos materiales en el desempeño de su labor facilita la instalación de mejoras en sus prácticas pedagógicas. De manera que, mayor acceso a material les permite generar actividades innovadoras y 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 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. [...] 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” [Matemáticas, II - V básico].

Sin embargo, y tal como se mencionó anteriormente, existe en algunos(as) docentes la percepción de falta de inversión en recursos de apoyo pedagógico, lo que se intenta compensar con la idea de la libertad pedagógica e incluso creatividad docente para contrarrestar la situación de carencia de estos medios materiales.

4.2 Resultados descriptivos contextuales

En el presente apartado, 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; permitiendo incorporar mayor complejidad al modelo explicativo del mejoramiento docente.

Así, dentro de los principales factores identificados, destacan al menos cuatro, a saber, las disposiciones ministeriales, los movimientos sociales, la información que circula en los medios de comunicación masiva y la demanda de los y las estudiantes con relación a sus necesidades educativas.

I. Disposiciones ministeriales

Los y las docentes destacan que la existencia de modificaciones a nivel de reformas educativas tiende a generar la necesidad por parte de ellos y ellas de reaccionar con adaptaciones a nivel de implementación en el aula. Sin embargo, la respuesta que entregue cada docente dependerá de la interpretación que realice de la nueva normativa; así como de sus capacidades personales.

De esta manera, se percibe que las reformas educativas son un estímulo que impulsa la modificación de las prácticas, sin determinar alguna acción en particular. De hecho, 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.

“La jornada escolar completa, te hace ver, analizar, cuestionar, replanificar: tantas horas tengo de lenguaje por lo tanto tengo que distribuir en todas las clases que tengo que cubrir. Ya no es el castellano de antes, que se pasaba historia y literatura. Hay ejes: literatura, escritura, realidad. Nos obligó a replanificar, en el sentido de dejar un mínimo una vez a la semana para leer para/con los chiquillos y eso fue un principal aporte” [Lenguaje-jefe de departamento, V - VIII básico].

“Yo valoro todos los cambios, siempre creo que los cambios son positivos, la cuestión es que tratemos de entender ¿cuál es el objetivo de estos cambios? [...] Integración en un comienzo, después con la inclusión, yo siento que no pohn, porque seguimos aplicando las mismas actividades” [Educación General Básica, I - III básico].

Sin embargo, se percibe una contradicción respecto a lo que el sistema educativo actual termina propendiendo, al impedir con su estructura, el surgimiento de mejoras pedagógicas que impacten en la formación de estudiantes reflexivos.

“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” [Química-jefe de departamento, I - IV medio].

II. Movimientos sociales

Por otra parte, la emergencia de movimientos sociales que, entre otros, han interpelado al sistema educativo, no ha impactado significativamente en la modificación de prácticas pedagógicas del profesorado entrevistado. Sin embargo, se expresa como un factor que puede incidir en la motivación por seguir la carrera docente y generar cambios a nivel de sistema educativo, a partir de esta incorporación profesional.

“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” [Matemáticas, II - V básico].

Con ello, el contexto de movimientos sociales en post de cambios al sistema educativo chileno ha fomentado espacios de análisis y reflexiones críticas de situaciones acontecidas en el país, entre docentes y estudiantado. Presentándose como una instancia de formación de opiniones sobre la realidad nacional, cuestión que ha implicado poner en juego habilidades cognitivas y de enseñanza más complejas.

“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” [Química-jefe de departamento, I - IV medio].

III. Medios de comunicación masiva

Si bien lo que publican estas plataformas de información no se percibe como factor directo de modificación de las prácticas pedagógicas de los y las docentes entrevistados(as). El profesorado, si percibe a los medios de comunicación masiva como un factor de riesgo para el aprendizaje del estudiantado; pues estas plataformas generan una influencia cultural que debe ser contrarrestada por medio de la enseñanza.

“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” [Lenguaje-jefe de departamento, V - VIII básico].

De esta manera, se concibe que los medios de comunicación masivos modelan un comportamiento en los y las estudiantes que se contraponen con lo que se espera formar a nivel

escolar, específicamente en relación con competencias relacionadas a la lectura, escritura y formación valórica. Esta situación motiva a los y las docentes a ejercer modificaciones en sus prácticas pedagógicas con la finalidad de disminuir el efecto negativo de estas plataformas en sus estudiantes.

IV. Demandas educativas de los y las estudiantes

El profesorado consultado expresa que los y las estudiantes si son un motor de cambio en su quehacer docente, pues tienen características que les demandan un esfuerzo por la mejora constante de sus prácticas pedagógicas. En esta situación influyen las motivaciones que tiene el estudiantado (y que de manera inconsciente se expresan en el aula); hasta las dificultades en el aprendizaje que deben ser mediadas y consideradas por los y las docentes a la hora de enseñar.

“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. 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” [Lenguaje-jefe de departamento, V - VIII básico].

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

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

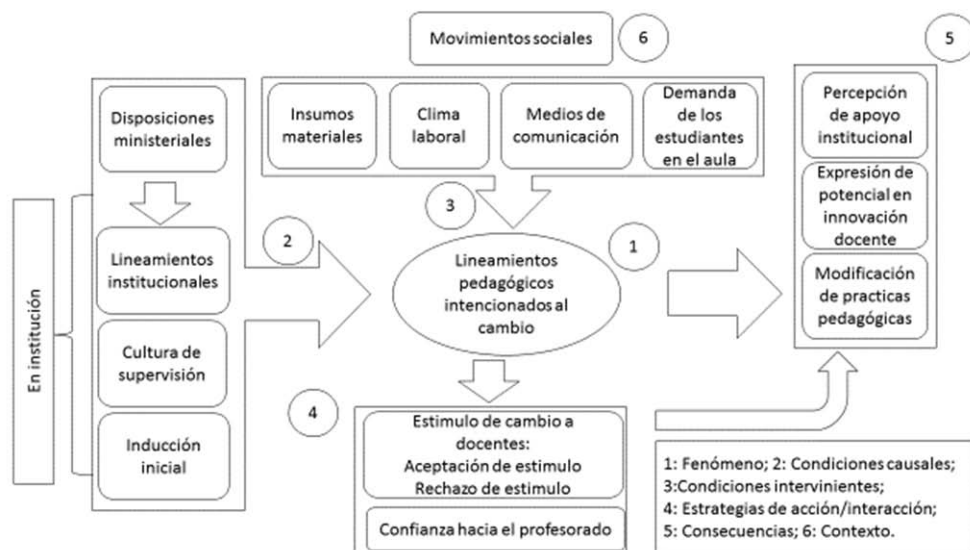
De acuerdo con lo señalado por los(as) entrevistados(as), estas demandas estudiantiles también son un motor de motivación para seguir mejorando en su quehacer docente, incorporando la retroalimentación que los(as) mismos(as) educandos(as) expresan al interesarse en las clases o al aprender lo enseñado.

4.3 Resultados relacionales

Ahora bien, tal como se mencionó en el apartado metodológico, el presente estudio considera la realización de un modelo conceptual a partir de la codificación axial de la información previamente producida. A continuación, se muestra la figura 1, donde se evidencia el primer elemento relevante que estructura el modelo conceptual el cual corresponde a los lineamientos pedagógicos intencionados al cambio de las prácticas docentes. Este 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.

Figura 1

Elaboración propia. Modelo conceptual de la codificación axial: Lineamientos pedagógicos intencionados al cambio.



De esta manera, se reconoce que las disposiciones ministeriales en conjunto a las acciones realizadas por la escuela motivan y son en parte la causa de 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 algunas exigencias que las escuelas deben cumplir son determinadas por el Ministerio y se traducen en la implementación de prácticas por parte del profesorado 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” [Lenguaje-jefe de departamento, V - VIII básico].

A nivel escolar los lineamientos institucionales que deben seguir los y las 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 éstas. Y, en menor medida, prácticas de reclutamiento y despido de profesionales según desempeño.

Sin embargo, existen condiciones intervinientes en este fenómeno, tales como la calidad y cantidad de insumos materiales con los cuales cuenta el o la docente en la escuela y el clima laboral, los que 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 y las docentes en realizar acciones para contrarrestar su influencia en los y las estudiantes, de modo que media entre las causas mencionadas y la mejora.

“El colegio tiene un montón de material que me permitió aprovecharlo, en los cursos hay televisores que eso también ha ayudado. (...) El regalar una Tablet para hacer tutoriales, eso, por ejemplo, ha sido de utilidad para los niños que se han interesado en aprender de ello” [Matemáticas, II - V básico].

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

“Creo que los chiquillos tienen deseos de aprender. [...]. 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” [Lenguaje-jefe de departamento, V - VIII básico].

Frente a estos requerimientos los y las 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 y las 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, porque yo he elegido qué mejorar. Si me han propuesto cosas, pero yo he elegido, ‘ya, esto solamente es lo que voy a mejorar’ y creo que todo lo que he intentado mejorar ha sido un aporte ahora” [Matemáticas, II - V básico].

Por su parte, la interacción de los y las 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 y decidir qué medidas incorporar en sus prácticas pedagógicas.

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

“Entonces hay instancias de facilitación que reflejan la mejora de la práctica docente. Me siento respaldado, sino estaría (...) desmotivado. (...) Pero acá no se genera eso” [Lenguaje-jefe de departamento, V - VIII básico].

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 y las docentes, por lo que no tiene una incidencia directa en su desempeño cotidiano.

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

5. Conclusiones y discusiones

A continuación, se discute el cumplimiento del objetivo del estudio, se reflexiona acerca de las implicancias y limitaciones de la presente investigación y se sugieren orientaciones generales para la consecución de estudios posteriores.

De acuerdo con esto, los resultados permitieron elaborar un sistema comprensivo respecto a las variables institucionales y contextuales involucradas en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en estos(as) docentes.

Al respecto, los resultados más destacables, apuntan a existencia de factores asociados a la institución para comprender cómo se modifican las prácticas docentes. Así, desde modelos organizacionales es posible concluir que los resultados de la investigación convergen con elementos presentados en el marco referencial, 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 y además incentivan el cambio (Shirey, 2013). Lo cual también es concordante con la literatura educativa especializada, a saber, las investigaciones realizadas por Murillo (2007; 2008), Bellei et al. (2014) o Pérez et al. (2004) en la que se releva el rol del liderazgo directivo en instituciones en procesos de mejoramiento escolar o escuelas efectivas.

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 donde se establecen orientaciones y requerimientos especiales a los y las docentes. Adicionalmente, se evidencia en la generación de estrategias específicas, como por ejemplo la creación de una cultura de retroalimentación o de confianza en el profesorado por parte de los líderes institucionales; para que propongan innovaciones pedagógicas (a nivel de práctica o de adquisición de insumos materiales) o entregándoles cierta autonomía laboral. Otra de las dimensiones del cambio organizacional, refiere a la existencia de instancias de perfeccionamiento y mantención de nuevas prácticas (Fuentes, 2009; Schein, 1980; Shirey, 2013). Así tanto en los casos estudiados en la presente investigación, como en la revisión de literatura educativa especializada (Ávalos, 2013; Bellei et al., 2014; Contreras, 2016); 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 y las docentes analicen sus prácticas y tomen decisiones respecto a la mantención y/o cambio de ellas.

Cuestión que es valorada positivamente por parte del profesorado al permitirles adquirir nuevas estrategias o recibir consejos desde sus colegas. Lo que se empalma con el cultivo de una cultura de la supervisión y selección profesional, siendo valorada por el profesorado, sí es implementada como proceso formativo y no, punitivo contra los y las docentes. 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 (Sebastián y Alcalay, 1997; Slegers et al., 2014; Bellei et al., 2014; Thoonen et al., 2011).

Por otra parte, 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 del profesorado, existencia de un clima de colaboración profesional y la incorporación de los y las docentes en la toma de decisiones institucionales. Todos estos elementos deben ser liderados por el equipo directivo (Bellei et al., 2014; Fullan, 2001; Kaniuka, 2012; Kyriakides et al., 2010; Pérez et al., 2004; Slegers et al., 2014; Supovitz et al., 2009; Thoonen et al., 2011). 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, tal como los procesos de inducción y entrega de insumos al profesorado de sus establecimientos.

El proceso de inducción inicial adquiere especial importancia, pues además de contribuir a la construcción de una cultura compartida, da respuesta a las necesidades personales (de dominio psicológico: autoestima, autoeficacia y autonomía) y profesionales (aspectos técnicos, relacionales y reflexivos) de los nuevos profesores que ingresan a una escuela (Bickmore, 2010; citado por Marcelo y Vaillant, 2017). Contribuyendo de esta manera a la internalización de procedimientos ya validados en la institución educacional y, por tanto, formando profesionalmente a los y las docentes principiantes (Ávalos, 2013). Si bien, la inducción "de facto" se produce, los sistemas, planes y programas institucionalizados de mentoría o acompañamiento docente siguen siendo políticas incipientes en América Latina (Brasil, Chile, México, Perú, República Dominicana, Belice, Argentina, Ecuador y Uruguay son algunos ejemplos). Y pese a que varios estudios lo destacan como una medida para asegurar un buen desempeño de la enseñanza del profesorado (Beca y Boerr, 2020; Bellei et al., 2014; Marcelo y Vaillant, 2017; MINEDUC, 2016).

Por otro lado, si bien los(as) profesores(as) reconocen -aunque escasamente- la existencia de una intencionalidad para generar modificaciones pedagógicas a nivel organizacional; perciben estas instancias como dadas, sin la posibilidad real de ser 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 docente como el foco de la construcción de las mejoras, por medio de la participación en la elaboración y ejecución de estas (Bridwell-Mitchell, 2015; Cornejo, 2012; Fullan y Hargreaves, 2000; Kaniuka, 2012; Slegers et al., 2014; Thoonen et al., 2011), cuestión que no se evidencia en los resultados del presente estudio.

Finalmente, en relación con los factores de cambio a nivel institucional, los resultados revelan la importancia que los y las docentes otorgan a la existencia de disposiciones pedagógicas implementadas por la escuela y que a su vez responden a disposiciones ministeriales (factores contextuales en la presente investigación). Sin embargo, se evidencia el dilema entre reconocer que la demanda de trabajo administrativo tiene un efecto positivo al estructurar acciones; pero a la vez dificulta el mejoramiento de las prácticas docentes, al demandar tiempo excesivo. Cuestión que es advertida no sólo en el presente estudio; sino que en la literatura especializada (Van den Berg, 2002; MINEDUC, 2007; Tenti Fanfani, 2005; Cornejo et al., 2010; UNESCO, 2008; citados por Ávalos, 2013) donde existen investigaciones sobre "estrés laboral" (Parra, 2001; Seyle, 1952; citados por Cornejo, 2012) y/o "burnout" en docentes (Maslach, 2003; Kristensen et al., 2005; Codo et al., 1999; Buzzetti, 2005; Schwarzer et al., 2000; Richardsen y Martinussen, 2004; Manso, 2006; citados por Cornejo, 2012); que establecen relaciones con estados de depresión, malestar, satisfacción y/o niveles de compromiso profesional; así como con factores psicosociales y organizacionales de riesgo.

En síntesis, se podría inferir que, en estos contextos escolares de mejoramiento de prácticas docentes, se mezclan acciones que involucran lineamientos pedagógicos y administrativos que son transmitidos e "impuestos" por las instituciones educativas; además del cultivo de una cultura de supervisión y de constante auto modificación (ya sea, por motivación personal o por un mercado laboral competitivo). Equilibrándose estas medidas con acciones que brindan al profesorado espacios de desarrollo profesional más autónomos, reflexivos, multidisci-

plinarios y colaborativos; donde se valora la toma de decisión de los(as) propios(as) docentes (evidenciado en la percepción de confianza en el desempeño profesional).

Si bien, se destaca que el profesorado perciba que los factores institucionales son elementos que facilitan u obstruyen las modificaciones de sus prácticas pedagógicas, sin embargo, pareciera que existen otros elementos determinantes a la hora de mantener o mejorar sus prácticas pedagógicas.

Al respecto, a nivel de antecedentes empíricos, sólo algunos estudios destacan la activa participación del profesorado en la modificación de sus prácticas pedagógicas. Como lo indica [Contreras \(2016\)](#), que para la transformación de la educación es esencial que profesores y directores sean debidamente empoderados, fomentando sus talentos y tomando conciencia de su rol protagónico en los procesos de aprendizaje - enseñanza. Pues, tal como lo diría [Freire \(1996a, citado por Cornejo, 2012\)](#) el acto educativo no es posible (...) sin una predisposición del docente, que, reconociéndose como un ser inacabado y condicionado, persista (...) en la curiosidad permanente y en la convicción de que el cambio es posible.

Por esto, apremia indagar sobre todos los elementos determinantes del mejoramiento de las prácticas pedagógicas, construyendo un modelo comprensivo que pueda abarcar la complejidad de variables que evoquen la agencia de los y las docentes. Siendo quizás conveniente incorporar estudios sobre liderazgo pedagógico/docente/directivo ([Barber y Mourshed, 2008](#); [Bolívar, 2010](#); [Horn y Marfán, 2010](#); [Leithwood & Jantzi, 2008](#); [Marzano, McNulty & Waters, 2005](#); [Pont, Nusche y Moorman, 2008](#); citados por [Contreras, 2016](#)) o investigaciones sobre identidad docente ([Van der Berg, 2002](#); [Nieto, 2005](#); [Dellinger et al., 2008](#); [Hamman et al., 2010](#); [Lieberman y Friedman, 2010](#); citados por [Ávalos, 2013](#)), que además de considerar las creencias y emociones de estos(as) profesionales, incorporan en la investigación sus actitudes frente al cambio educativo. Develándose de esta manera, las convicciones de los(as) docentes que se transforman en cierta manera en currículum oculto ([Murillo y Krichesky, 2012](#); [Torres, 1998](#); citados por [Figuroa-Céspedes, Soto y Yáñez-Urbina, 2019](#)).

Ahora bien, respecto a las limitaciones del estudio, estas se encuentran en la escasez de tiempo y recursos necesarios para profundizar en aspectos relevantes y encontrar la saturación teórica; como ocurrió en la dimensión institucional (insumos materiales) o en las dimensiones contextuales (que pretendían entender la influencia de los movimientos sociales o de los medios de comunicación masivos) en la mejora de las prácticas pedagógicas.

Adicionalmente, creemos que es requerida la elaboración de investigaciones que consigan la complementación del modelo propuesto hasta encontrar la sofisticación apropiada al nivel de complejidad que el fenómeno de estudio presenta; dado que el presente abordaje fue acotado respecto al conjunto de variables consideradas, requiriéndose incorporar nuevas categorías analíticas de ser necesario.

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.

Referencias

- Ávalos, B. (Ed.) (2013). *¿Héroes o Villanos? La Profesión Docente en Chile*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Beca, C., y Boerr, I. (2020). Políticas de inducción a profesores noveles: experiencia chilena y desafíos para América Latina. *Revista Electrónica de Educação*, 14, 1- 23.
- Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. Santiago, Chile: LOM.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela J. P., y Vanni, X. (2015). *Nadie dijo que era fácil. Escuelas efectivas en sectores de pobreza, diez años después*. Santiago, Chile: LOM.
- Bellei, C., Valenzuela, J.P., Vanni, X., y Contreras, D. (Eds.) (2014). *Lo Aprendí en la Escuela: ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar?* Santiago, Chile: LOM.
- Bridwell-Mitchell, E. (2015). Theorizing teacher agency reform: How institutional practices change and persist. *Sociology of Education*, 88(2),140-159.
- Castro, G., Castillo, M., y Mendoza, J. (2016). *Principales determinantes en la adquisición de competencias en América Latina: Un análisis multinivel a partir de los resultados en PISA 2012*. Colombia: Sello Editorial Javeriana.
- 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.
- Cornejo, R. (2006). El experimento educativo chileno 20 años después: Una mirada crítica a los logros y falencias del sistema escolar. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 4(1), 1-12.
- Cornejo, R. (2012). *Nuevos sentidos del trabajo docente: un análisis psicosocial del bienestar/ malestar, las condiciones de trabajo y las subjetividades de los/as docentes en el Chile Neoliberal* (Tesis para optar al grado de Doctor en Psicología. Universidad de Chile. Santiago, Chile.
- Espinoza, O. (2015). Políticas educacionales en Chile: panoramas y perspectivas. *Eccos*, 37(1), 24-46.
- Figuroa-Céspedes, I., Soto, J., y 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), 2215-2644.
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago, 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.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers Collage Press.
- Fullan, M., y Hargreaves, A. (2000). *La escuela que queremos. Los objetivos por los que vale la pena luchar*. Argentina: Amorrortu.
- Gazmuri, C., Manzi, J., y Paredes, P. (2015). Disciplina, clima y desempeño escolar en Chile. *Revista CEPAL*, 115(1), 116-128.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2006). *Metodología de la Investigación*. Cuarta Edición, Iztapalapa, México D.F.: Mc Graw-Hill Interamericana.
- Joiko, S. (2011). La política de equidad y el nuevo sistema de vouchers en Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(50), 829-852.

- 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.
- King, B., y Bouchard, K. (2011). The capacity to build organizational capacity in schools. *Journal of Educational Administration*, 49(6), 653-669.
- Kyriakides, L., Creemers, B., Antoniou, P., y 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 Fevre, D. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perceptions of risk. *Teaching and Teacher Education*, 38(1), 56-64.
- López, E., y Fuentes, R. (2013). Metodología Cualitativa: un cambio de paradigma en la investigación médica. *Revista de Sanidad Militar*, 67(4), 161-164.
- Marcelo, C., y Vaillant, D. (2017). Políticas y Programas de Inducción en la Docencia en Latinoamérica. *Cadernos de Pesquisa*, 47(166), 1224-1249.
- Ministerio de Educación de Chile, Mineduc. (2016). *Ley No 20.903*. Crea el sistema de desarrollo profesional docente y modifica otras normas.
- Muñoz, G., y Weinstein, J. (2009). *Calidad para todos: La reforma educacional en el punto de quiebre*. Santiago, Chile: LOM.
- Murillo, J. (2007). *Investigación Iberoamericana sobre eficacia escolar*. Bogotá: Andrés Bello.
- Murillo, J. (2008). Enfoque, situación y desafíos de la investigación sobre eficacia escolar en América Latina y el Caribe. En *UNESCO/LLECE, Eficacia escolar y factores asociados en América Latina y el Caribe* (pp. 17- 48). Santiago.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2004). *Revisión de políticas nacionales de Educación: Chile*. París: Secretaria General de la OCDE.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2010). *Desafíos al sistema educacional chileno. Basado en las ponencias y conclusiones del seminario Perspectivas para la educación en Chile*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.
- Ortiz, I. (2015). Escuelas inclusivas en el contexto de segregación social del sistema escolar chileno. *Calidad en la Educación*, 42(1), 93-122.
- Pérez, L., Bellei, C., Raczyński, D., y Muñoz, M. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Chile: UNICEF.
- Raczyński, D., y Muñoz, G. (2005). *Efectividad escolar y cambio educativo en condiciones de pobreza en Chile*. Santiago, Chile: Mineduc.
- Raczyński, D., Muñoz, G., Weinstein, J., y Pascual, J. (2013). Subvención escolar preferencial (SEP) en Chile: un intento por equilibrar la macro y micropolítica escolar. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 11(2), 165-193.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., y Elbert, R. (2005). *Manual de Metodología. Construcción del Marco Teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Schein, E. (1980). *Organizational psychology*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Schein, E. (2010). The role of organization development in the human resource function. *OD Practitioner*, 42(4), 6-11.
- Sebastián, C., y Alcalay, L. (1997). Perfeccionamiento Docente en el Area de Habilidades de Pensamiento: la visión de los actores acerca de los aprendizajes relevantes. *Psykhé*, 6 (1), 81-94.

- 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.
- Slavin, R. (1996). *Education for all*. Londres. UK: Taylor & Francis.
- Sleegers, P., Thoonen, E., Oort, F., y Peetsma, T. (2014). Changing classroom practices: The role of school-wide capacity for sustainable improvement. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 617-652.
- Strauss, A., y 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., y 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., y May, H. (2009). How principals and peers influence teaching and learning. *Educational Administration Quarterly*, 20(10), 1-26.
- Thoonen, E., Sleegers, P., Oort, F., Peetsma, T., y 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.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (2013). *Situación educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015*. Santiago de Chile: Oficina internacional de Educación.

Anexos: Temas y guion de entrevista semiestructurada

Antecedentes laborales (Inducción laboral y experiencia)

- ¿Cómo han sido los procesos de inducción laboral en los colegios que ha trabajado?
- ¿Qué valoración le otorga a estos procesos de inducción en su cambio en las prácticas pedagógicas?
- ¿Qué cambios ha debido realizar en su vida profesional que han incidido en que logre mejores aprendizajes en sus estudiantes?

Recursos materiales de la escuela

- ¿Qué tecnologías han favorecido el cambio en sus prácticas pedagógicas?
- ¿Cómo la infraestructura de su colegio ha incidido en el cambio de sus prácticas pedagógicas?
- ¿Cómo cree usted que el tipo de dependencia de la institución ha incidido en los cambios de sus prácticas pedagógicas?
- ¿Cómo han incidido los recursos económicos de su escuela en el cambio de sus prácticas pedagógicas?

Organización de la escuela (institucionalización de procesos de mejora y cuidado de condiciones de trabajo)

- ¿Qué ritos, actividades o costumbres de su establecimiento han afectado sus prácticas pedagógicas?
- ¿Qué rol tuvo la gestión de los directivos en la modificación de sus prácticas pedagógicas?
- ¿A través de qué medidas el colegio ha incidido en la variación de sus prácticas pedagógicas?
- ¿Qué cambios a nivel de escuela creen que han favorecido el aprendizaje de sus estudiantes?

Cultura escolar (ethos de trabajo, clima de confianza, trabajo colaborativo y sentido de profesionalidad)

- ¿Cómo otros profesionales de la escuela han facilitado el cambio en sus prácticas pedagógicas?
- ¿Cómo ha incidido la relación con los asistentes de la educación en el cambio de sus prácticas pedagógicas?
- ¿Qué efecto ha tenido la relación con sus colegas en la modificación de sus prácticas pedagógicas?
- ¿Cómo ha incidido la relación con las autoridades del colegio en el cambio de sus prácticas pedagógicas?
- ¿Cómo han influido las exigencias que la escuela tiene sobre su trabajo docente en el cambio de sus prácticas pedagógicas?
- ¿Cuáles son los valores de su establecimiento que más han influido en el cambio de sus prácticas pedagógicas?

Contexto escolar

¿De qué manera el perfil de sus estudiantes se vincula con el cambio de sus prácticas pedagógicas?

¿Qué efecto ha tenido la relación con los apoderados en el cambio de sus prácticas pedagógicas?

¿Qué aspectos de donde se ha desempeñado han determinado la modificación de sus prácticas pedagógicas?

¿Cómo cree que los cambios a nivel de reforma educativa han modificado el aprendizaje de los estudiantes?

¿Cómo las reformas educativas han modificado sus prácticas pedagógicas?

¿De qué forma la política pública (programas de reforma) ha incidido los cambios de sus prácticas pedagógicas?

¿Cómo han incidido las supervisiones por parte de organismos del Estado el cambio de sus prácticas pedagógicas?

¿Qué cambios sociales se han vinculado a la modificación de sus prácticas pedagógicas?

¿Qué eventos nacionales han afectado en los cambios de sus prácticas pedagógicas?

¿De qué manera los movimientos sociales han incidido en sus prácticas pedagógicas?