



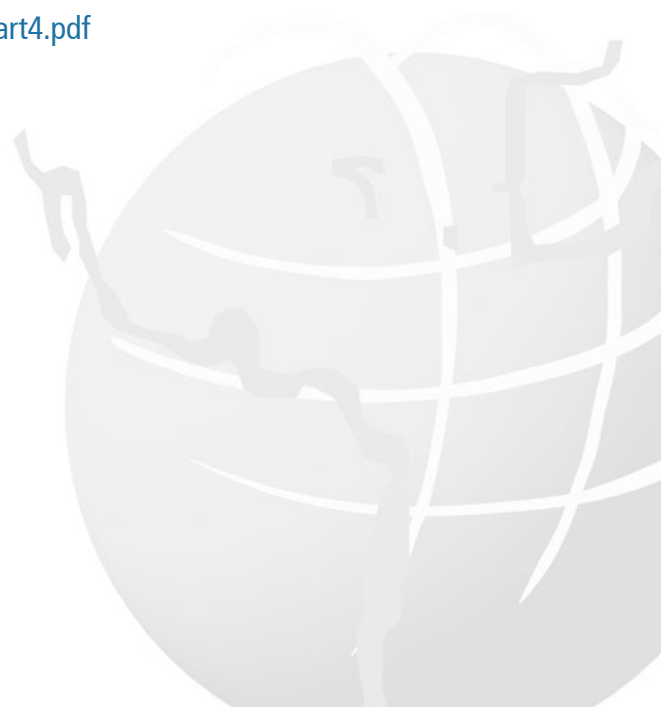
PENSAMIENTO DEL PROFESOR ACERCA DEL ÉXITO O FRACASO DE SU RESPECTIVA UNIDAD EDUCATIVA

Jorge Salgado

Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación
(2009) - Volumen 7, Número 3

<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num3/art4.pdf>

Fecha de recepción: 29 de diciembre de 2008
Fecha de dictaminación: 18 de marzo de 2009
Fecha de aceptación: 4 de abril de 2009



El problema de la calidad de la educación ha sido una preocupación cada vez más creciente en Chile y el resto del mundo, lo que se refleja en los deficientes resultados obtenidos en mediciones internacionales y nacionales. Por ejemplo, nuestro país participó por segunda vez en el año 2003 en el Estudio Internacional de Tendencias en Matemáticas y Ciencias (TIMSS), obteniendo un promedio de 400 puntos, mientras que el promedio internacional –en las áreas antes mencionadas- fue de 469, siendo este último equivalente al obtenido en la medición de 1999, y que algunos calificaron como "estable".

En razón de lo anterior, los datos informan de un escenario que resulta preocupante, y no sólo porque el promedio de los estudiantes chilenos sea 70 puntos inferior al promedio internacional, sino porque tras este puntaje, hay varias señales de lo crítica que es la situación actual, y se suma además que Chile, Filipinas, Arabia Saudita y Sudáfrica, dentro de los países participantes, son los únicos que- teniendo rendimiento igual o inferior a 400 puntos- no muestran variaciones significativas en los resultados obtenidos, considerando que el resto de los países que presentan cierto grado de estancamiento, lo hacen en niveles de logro bastante superiores al de Chile.

Con relación a la medición TIMSS, es necesario agregar lo siguiente:

"El TIMSS 2003 entrega evidencia aún más alarmante referida a los niveles de logro. Se indica por ejemplo, que no hay estudiantes que demuestran haber alcanzado conocimientos y desarrollado habilidades que los califican como alumnos avanzados en matemáticas. Por otro lado, más de la mitad no alcanza un nivel mínimo de desempeño en matemáticas y poco más del 40% en ciencias". (Brunner, 2005:9)

El texto anterior, clarifica la situación de los estudiantes chilenos al compararlos con otros países participantes en la medición, donde el nivel de logros alcanzado es deficiente sin llegar al nivel mínimo de desempeño.

Por otra parte, los indicadores de calidad en nuestro país, dejan de manifiesto el estado por el cual atraviesa actualmente la educación en Chile, reflejado en las últimas evaluaciones SIMCE desde los años 1998 al 2004¹ que arrojan resultados que permiten elaborar una visión panorámica con relación a los logros y avances obtenidos durante este período. Por ejemplo, al comparar los promedios nacionales en la evaluación realizada a los Cuartos Años Básicos el año 2002 con aquellos obtenidos en la prueba anterior en 1999, no se observan cambios significativos, tanto en Lenguaje y Comunicación (+1 punto), como en Educación Matemática (-3 puntos) y en Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural (+1 punto), afirmando la comisión SIMCE que las diferencias registradas, no alcanzan a tener el valor mínimo como para considerar que reflejan variaciones relevantes en los logros de aprendizaje.

Así también, al comparar los promedios nacionales obtenidos por los alumnos de 2° Medio en la evaluación SIMCE del 2001 con aquellos obtenidos en la prueba anterior realizada a 2° Medio en 1998, se observa que no se producen mayores cambios, tanto en el caso de Lengua Castellana (+2 puntos) como en el de Matemática (-2 puntos), concluyendo la Comisión Evaluadora que las diferencias registradas no alcanzan a tener el valor mínimo como para poder considerar que reflejan variaciones relevantes en los logros de aprendizaje.

¹ En publicaciones SIMCE.

Esta problemática ha generado una gran preocupación a las autoridades educacionales chilenas, quienes han implementado diversas modificaciones con el fin de obtener logros positivos en temáticas educativas. Estos cambios se inician el año 1990, donde se incrementó el gasto público destinado a la educación, traduciéndose esta inversión en mejores remuneraciones y en la generación de programas para intervenir en áreas específicas (P-900, MECE, etc.).

Pese al aumento en la inversión educativa, en 1994 el Informe de la Comisión Brunner concluía que:

"el sistema escolar chileno se había quedado atrás con respecto a los requerimientos del país. Se planteaba que éste ofrecía una cobertura amplia pero de calidad pobre y desigual, y por ello poco equitativa y eficiente", lo que sugería además que los establecimientos educacionales no "cultivaban la capacidad del alumno y no enseñaban a aprender" (Brunner, 2005:11).

Con relación a lo anterior, en 1997 se define una herramienta que permita modificar aspectos globales, "La Reforma Educacional" que busca mejorar la calidad de la educación a partir de cuatro componentes; 1.- Cambios curriculares, 2.- Programas de mejoramiento e innovación, 3.- Desarrollo profesional docente, y 4.- Extensión de la jornada escolar. No obstante, la calidad de los aprendizajes traducida en buenos rendimientos -arrojados por pruebas estandarizadas a nivel nacional, como es el caso del SIMCE- se ha convertido hoy en día, en uno de los principales problemas que enfrenta nuestra educación después de casi diez años de Reforma Educacional.

Respecto a los resultados del año 2002, el Ex -Ministro de Educación Don Sergio Bitar expresó lo siguiente:

"... Mejorar los resultados escolares no puede ser como los partidos de la selección de fútbol, en que si gana, decimos "ganamos", y si pierde, decimos "perdieron". Aquí todos tenemos responsabilidad sobre los resultados de los 4º básicos; por lo tanto, cada cual tiene que hacer lo suyo para que este equipo- el equipo de la educación- meta los mejores goles"... (Bitar, 2004:14)

Y agrega a continuación:

"... Mejorar la educación es una responsabilidad de todos, no sólo del Ministerio de Educación. Cada cual tiene un rol que cumplir y ninguno puede asumir el papel de otro: ni la escuela puede reemplazar a los padres, ni el Ministerio puede enseñar en la sala de clases, ni la escuela puede funcionar a la deriva sin una conducción clara y profesional. El éxito es el éxito de todos, lo mismo que el fracaso"... (Pág.14)

Estas palabras revelan la importancia del rendimiento escolar para nuestro país y el compromiso que tiene la sociedad para revertir los resultados arrojados por la medición SIMCE, desde donde se desprende la interrogante; ¿hacia donde deben apuntar esos esfuerzos para lograr revertir los deficientes resultados obtenidos?

Siguiendo esta línea de compromiso y remitiéndonos a lo expresado por el Ex -Ministro de Educación: ".ni el Ministerio puede enseñar en la sala de clases", resulta imperioso investigar acerca de lo que el/la profesor/a realiza en el aula, especialmente en lo concerniente a aspectos metodológicos, tomando en consideración lo referente a factores interactivos al interior del Centro Educativo. Sin embargo, esta atención no debe centrarse en generar una especie de inventario acerca de las acciones ejecutadas en la sala de clase como se ha hecho tradicionalmente, creyendo que imitar el protocolo pragmático de los profesores exitosos garantizará los buenos resultados, o en determinar las falencias cuantitativas acerca de la infraestructura o la aplicación puramente coyuntural de perfeccionamientos docentes para los profesores de Enseñanza Básica y Media, pensando que permitirán mejorar automáticamente la calidad de los aprendizajes y el éxito de las mediciones.

Lo anterior, se refleja claramente en las implementaciones que ha realizado el Estado en materias de inversión y capacitación, las cuales no han generado a largo plazo variaciones significativas en los resultados obtenidos por los alumnos.

Si bien, no se desconoce que estas acciones son importantes, pero son insuficientes para encontrar las bases explicativas de este fracaso o éxito de algunos profesores, proyectado en los resultados de los educandos. De esta forma, resulta necesario indagar más profundamente los fundamentos de la acción de los maestros desde la perspectiva de sus representaciones individuales y sociales, pues ellos son, en definitiva, los que median en la sala de clase y los que conducen el proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera, esta investigación busca en el análisis cualitativo del conjunto sistemático de ideas, creencias, prácticas; la explicación de las acciones pedagógicas de profesores/as exitosos/as y no exitosos/as que se ejecutan al interior del establecimiento educacional y del aula, realizando una constante búsqueda de aspectos relevantes que permitan vislumbrar el fenómeno en estudio, por lo que se estima conveniente estructurar el presente estudio en etapas, para indagar de manera efectiva en el pensamiento y práctica del profesor con el fin de lograr la consecución de los siguientes objetivos:

Objetivo General

- Explicar el pensamiento del profesor sobre el éxito/fracaso de su Unidad Educativa de un grupo de docentes de Educación General Básica, correspondientes al sistema de Educación Municipal de la ciudad de Copiapó.

Objetivos Específicos

- Describir las características psicológicas y pedagógicas que presentan los profesores de escuelas exitosas (en adelante EE) y no exitosas (en adelante ENE).
- Determinar los aspectos de orden histórico-vivencial que actúan directamente en la configuración del rol de educador.
- Describir cómo se expresan las creencias, valores e ideas en la construcción teórica del proceso de E-A y los componentes del sistema educativo a partir de los relatos registrados en los docentes de EGB de la ciudad de Copiapó.
- Analizar las principales relaciones entre los elementos conceptuales propios de la construcción de la E-A y los componentes de la Unidad Educativa desde el relato de los docentes.
- Determinar la presencia de estructuras estables en la conformación de las teorías implícitas del proceso de E-A y de la acción docente.
- Identificar y describir el pensamiento acerca del proceso de la E-A que predomina en los docentes entrevistados.
- Explicar, mediante un modelo, las relaciones establecidas entre los elementos del pensamiento de los profesores de EE.
- Explicar, mediante un modelo, las relaciones establecidas entre los elementos del pensamiento de los profesores de ENE.
- Elaborar un modelo general que explique el pensamiento de los profesores sobre el éxito/fracaso de sus respectivas escuelas o Unidades Educativas.

Como se mencionó, la problemática de la investigación se aborda desde una metodología correspondiente al tipo cualitativo, dado que por una parte, permite estudiar los procesos subjetivos de los sujetos en cuestión y por otra, recopilar información, situando el estudio en el plano real de la acción. Así también, pretende trascender desde un plano descriptivo a un nivel explicativo, generando conocimiento desde la base.

Desde esta perspectiva, se realizó análisis de contenido auxiliado por el software Atlas/ti versión 5.0, y se emplearon informes etnográficos que contemplaban las dinámicas interactivas entre maestros, las que fueron registradas en notas de campo y grabaciones en cintas magnetofónicas (cassettes).

1. MARCO TEÓRICO

1.1. Planteamientos de Carlos Marcelo García

La corriente de investigación de Pensamiento del Profesor, ha tomada fuerza desde la psicología y la antropología. Carlos Marcelo García, ha ordenado para los investigadores y educadores españoles una línea de estudio e indagación que ha sido aceptada por la comunidad científica internacional.

Este autor señala que la investigación educativa comienza a desarrollarse fundamentalmente en la década de los setenta, y se dirigió a identificar los factores que determinan la eficacia docente desde el paradigma “proceso-producto” como lineamiento teórico y metodológico para guiar la investigación educativa, que se refiere o representa una superación del modelo de estudio “presagio-producto” que concebía la eficacia docente (variable producto) en función de las características de personalidad (variables presagio) de los profesores (Getzels y Jackson, 1963, en Marcelo, 1987).

Las investigaciones realizadas bajo el paradigma “proceso-producto” tenían como objetivo identificar las conductas docentes (variables proceso) que mejor se relacionan con un buen rendimiento de los alumnos (variable producto). Para el estudio del profesor se construyeron diversos sistemas observacionales que buscaban cuantificar las conductas más utilizadas por los docentes. Las recopilaciones de observaciones más importantes fueron realizadas por Simón y Boyer (1974) y Borich y Madden (1977). (En Marcelo, 1987).

Este paradigma de estudio asumió el principio de “dirección de causalidad” del rendimiento académico (Doyle, 1977), y se realizaron investigaciones correlacionales y experimentales para conocer que conductas de los profesores predecían o explicaban un mejor rendimiento de los alumnos. También se utiliza en gran medida el análisis de regresión.

Los hallazgos de estas investigaciones sobre los factores que influyen en la eficacia docente han sido revisados por Medley (1979), y se mencionan los siguientes:

- a) Ambiente de aprendizaje: las clases de los profesores eficaces eran menos desorganizadas; había menos censura por parte del profesor; menos críticas; menos tiempo dedicado a gestión de clase; más paráfrasis y motivación positiva.
- b) Uso del tiempo que hacía el alumno: Se dedicaba más tiempo a trabajar en la clase como grupo; menos trabajo independiente de los alumnos.

- c) Método de enseñanza: Los profesores más eficaces hacían preguntas de “bajo orden”; daban menos retroacción a los alumnos; había menos preguntas iniciadas por los alumnos que en las clases de los profesores menos eficaces.

El paradigma proceso-producto ha recibido importantes críticas dirigidas al aspecto teórico y metodológico, principalmente referidas a que la variable independiente se centra en la conducta del profesor, observado una o pocas veces. Pero no se observa la conducta en su totalidad, sino que en algunos aspectos específicos, debido a la complejidad de los sistemas observacionales. De esta forma, la conducta observada puede no representar la conducta real del profesor, debido al sesgo que supone la situación de investigación. Por otra parte, los test de rendimiento y sistemas observacionales deben ser sometidos a procesos de validez y fiabilidad (Escudero Muñoz, 1980, en Marcelo, 1987). Estas críticas se refieren a la insuficiencia de la observación de la conducta, pues no representa los procesos internos de los maestros; y en muchos casos, esta técnica de recopilación de información tergiversó las condiciones internas que determinaban las conductas.

El autor Pérez Gómez (1983) señala siete limitaciones del paradigma proceso-producto que se presentan a continuación:

- a) Definición unidireccional del flujo de la influencia.
- b) Reducción del análisis a los comportamientos observables.
- c) Descontextualización del comportamiento docente.
- d) Definición restrictiva de la variable “producto de la enseñanza”.
- e) Rigidez en los instrumentos de observación y pobreza conceptual.
- f) Marginación de las exigencias del currículo.
- g) Escasa o nula consideración de la variable alumno como activo mediador de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Otro de los modelos que constituye el “enfoque cuantitativo” son el denominado A.T.I. “Aptitude by Treatment-Interaction” (Interacción Aptitud-Tratamiento), desarrollado por Cronbach y Snow (1977). En este enfoque se intentan identificar métodos instruccionales (tratamiento) que se adecuen a los alumnos con características personales específicas (aptitudes). El segundo modelo fue desarrollado por Carroll (1963), y asume que el rendimiento del alumno está constituido por el elemento “tiempo de aprendizaje” y se dirigen las investigaciones a optimizar la cantidad de tiempo que el alumno dedica a la tarea de aprendizaje, con el objeto de mejorar su rendimiento.

Los tres modelos anteriormente señalados, son denominados por Martín (1983) como: “Enfoque Reproductivo”, y señala que se ha categorizado como “empírico-analítico, ciencia conductual, perspectiva receptiva, tradicionalista, tecnocrático, funcional-estructural, positivista y disciplina formal”, y es así porque se concibe al profesor como un receptor y transmisor de información y a los alumnos como receptores de un conocimiento ya elaborado (Clark, 1979).

Con relación al origen y supuestos básicos del paradigma de Pensamientos del Profesor, Marcelo afirma que, en contraposición al enfoque reproductivo se sitúa el denominado enfoque “constructivo” (Martín, 1983, en Marcelo, 1987). Es llamado también cualitativo, etnográfico, reflexivo, fenomenológico, antropológico, naturalista, interpretativo y ciencia simbólica, concibe al profesor y al alumno como agentes activos cuyos pensamientos, planes, percepciones influyen y determinan su conducta. Así también, el contexto social se considera un factor de relevancia en el proceso de enseñanza. Clark (1979)

realiza una clara división de la investigación cualitativa entre: investigación etnográfica e investigación sobre el procesamiento de la información. Sobre este último se centrara el estudio y que actualmente se denomina "Teacher Thinking" (Pensamientos del Profesor), remontando su origen formal al año 1975, donde fue aceptada por la comunidad científica el modelo entonces nombrado "procesamiento clínico de la información" en la enseñanza. En el mismo año, se celebró el congreso del "National Institute of Education", donde se abordaron temáticas relacionadas con la investigación educativa, entre las cuales se encontraba un panel coordinado por Lee Shulman, denominado "Teaching as Clinical Information Processing" (La enseñanza como procesamiento clínico de la información). Los autores que participaron del panel se planteaban como principal objetivo describir la vida mental de los profesores, sus antecedentes y consecuentes, desde cuatro elementos que son los siguientes:

1. Procesos cognitivos del profesor.
2. Antecedentes de los procesos cognitivos.
3. Consecuencias para los alumnos.
4. Consecuencias para la enseñanza.

Según este modelo, el procesamiento de la información del profesor tiene antecedentes internos (creencias, conocimientos, etc.) y externos (expectativas de rol, indicios, etc.) que lo determinan. Estos antecedentes guían los procesos cognitivos que se centran en expectativas, percepciones, juicios, etc. Los antecedentes y procesos cognitivos tienen incidencia directa en las consecuencias para la enseñanza, que son divididas por Jackson (1968) en preactiva e interactiva, y que los pensamientos efectuados en estas etapas inciden en los conocimientos, actitudes, destrezas de los alumnos. Por otra parte, los resultados de los alumnos puede influir en los pensamientos del profesor, de esta forma los consecuentes pueden volverse antecedentes².

La diferencia de la investigación sobre los pensamientos del profesor con los otros estudios radica en la preocupación por conocer cuales son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad profesional. Asumiendo como premisas fundamentales que el profesor es un sujeto reflexivo, racional, que toma decisiones, emite juicios, tiene creencias y genera rutinas propias de su desarrollo profesional, y que los pensamientos del profesor guían y orientan su conducta. Estas premisas generan un cambio en la concepción del profesor y se concibe a este como:

"Profesional activo, inteligente, cuya actividad incluye: establecimiento de objetivos; búsqueda de información acerca de los alumnos y el currículo en el contexto de los objetivos; formulación de hipótesis sobre la base de esta información; su propia disposición a la enseñanza y el ambiente; y seleccionar entre diversos métodos de enseñanza..." (Shavelson y Borko, 1979. en Marcelo, 1987:16)

Esta nueva concepción de profesor y de enseñanza supone una forma de alejamiento del paradigma positivista y permite un acercamiento cualitativamente diferente. Por lo tanto, el paradigma de pensamientos del profesor no busca emitir leyes generalizables de los fenómenos estudiados y produce un cambio desde el punto de vista metodológico donde los criterios de validez interna y externa se cambian por el de validez ecológica. Good y Powel (1987) señalan que las generalizaciones derivadas de estos estudios "no funcionan como predictores de sucesos futuros, sino como guías para la comprensión de situaciones y contextos particulares" (Citados por Clark y Yinger, 1980, en Marcelo 1987).

² El autor se refiere a lo que podemos denominar *Proceso de Retroalimentación*.

Con relación a lo anterior, la investigación sobre pensamientos del profesor asume los principios de la metodología fenomenológica, ya que estudia situaciones y problemas individuales y únicos. Los cambios en los principios conceptuales también conllevan a transformaciones en las estrategias de investigación, como las siguientes:

- a) Los autoinformes de los profesores juegan un papel importante como método de recopilación de información. Es importante destacar esta estrategia de investigación puesto que permiten acceder a los contenidos mentales del profesor.
- b) El análisis estadístico inferencial no es esencial sino que se aplican estadísticos descriptivos.
- c) No se necesitan grupos control, ya que los diseños que se utilizan no son experimentales.

En los procesos de pensamientos de los profesores se hace alusión a un contexto psicológico (teorías implícitas, valores, creencias)³ y a un contexto ecológico (recursos, circunstancias externas, limitaciones administrativas, etc.) (Clark y Yinger, 1979). El estudio bajo este paradigma ha seguido dos enfoques: *el modelo de toma de decisiones* y *el modelo de procesamiento de la información*. En el primero "se concibe al profesor como alguien que está constantemente valorando situaciones, procesando información sobre estas situaciones, tomando decisiones sobre qué hacer a continuación, guiando acciones sobre la base de estas decisiones y observando los efectos de las acciones en los alumnos" (Clark, 1978. En Marcelo, 1987:17). El segundo se centra menos en las decisiones de los profesores, concibiendo al profesor como "una persona que se enfrenta con un ambiente de tareas muy complejo, que aborda ese ambiente simplificándolo, es decir, atendiendo a un número reducido de aspectos del ambiente e ignorando otros" (Clark, 1978. En Marcelo, 1987:17).

Los dos enfoques anteriormente señalados, pueden representar aspectos de la misma realidad, generando diferentes perspectivas de investigación. Desde el modelo de toma de decisiones lo que interesa saber es: dada una situación específica, cómo decide el profesor lo que debe hacer. Desde la perspectiva del procesamiento de la información se pretende conocer cómo el profesor define la situación de enseñanza y cómo esta definición afecta su conducta. Actualmente se tiende a un modelo integrador donde se mezclan el análisis de las decisiones docentes, y los procesos cognitivos que las determinan con las teorías implícitas, creencias personales e incluso el conocimiento práctico de los profesores.

Los autores Winne y Marx (1977) denominan al paradigma de pensamientos del profesor con el nombre de "paradigma mediacional cognitivo" que supera la unidireccionalidad de la intervención didáctica que establecía el paradigma proceso-producto. Este enfoque asume un principio de singularidad de las situaciones educativas: "lo que en realidad se enseña y se aprende en cada aula, el flujo de significados que se genera, intercambian y asimilan en el aula es, en gran medida, de naturaleza situacional. Cada aula consiste en una única combinación de personalidades, constricciones y oportunidades" (Pérez Gómez, 1984, en Marcelo, 1987:18).

Clark y Peterson (1990) elaboran un modelo en el que se puede visualizar la relación entre la investigación sobre pensamientos del profesor y la investigación de las conductas del profesor y sus efectos en los alumnos, que se componen de tres elementos: conducta del profesor en clase, conducta del

³ El relato generado desde la perspectiva del profesor, nos permite acceder con propiedad, por medio de la investigación cualitativa, análisis de contenido.

alumno en clase y rendimiento de los alumnos. Estos elementos se relacionan de forma recíproca de manera que cada una es causa y puede ser causada por las demás. Esta concepción supera la unidireccionalidad entre la conducta del profesor y el rendimiento del alumno.

Las propuestas de Clark y Peterson (1990) sobre los procesos de pensamientos del profesor abordan los tres problemas de investigación de este paradigma, donde la planificación de la enseñanza representa un período de reflexión, en el cual los profesores toman decisiones en forma reflexiva acerca de qué enseñar, cómo enseñarlo, a que nivel, como evaluarlo, etc. Estas decisiones determinan en cierta forma la enseñanza de clase de los profesores. Marcelo (1987) plantea que las decisiones tomadas en la fase pre-interactiva pueden transformarse, adaptarse o desecharse conforme el profesor desarrolla su enseñanza de clase. Por lo tanto, en esta perspectiva interesa conocer con que frecuencia, qué las provoca, etc., son algunos de los objetivos de la investigación de pensamientos interactivos. Así también, este tipo de estudios otorga cada vez mayor importancia al estudio de las creencias, juicios, teorías y conocimiento práctico de los profesores.

Cabe destacar que la revisión realizada por Marcelo en torno a los estudios realizados sobre los juicios y toma de decisiones, representan un descripción limitada e incompleta del complejo proceso que implican.

Las investigaciones realizadas en Chile, prueban que el profesor es un agente que tiene influencia directa en el aprendizaje de los niños, y concluyen que existe un campo de estudio específico con relación a las características personales y actitudinales del profesor y su relación con el aprendizaje de los alumnos (Filp, Cardemil y Valdivieso, 1984. En Arancibia, 2005).

Con relación a lo anterior, Arancibia (2005:207) plantea que las investigaciones realizadas demuestran empíricamente la importancia que tiene el profesor en el aprendizaje del niño dentro del sistema escolar actual. Por lo tanto, manifiesta que la manera más directa de mejorar la calidad de la educación es intervenir a nivel de los profesores.

Las características de los profesores efectivos, se pueden definir, según las investigaciones realizadas en factores directos e indirectos del profesor, donde lo directos serían todas aquellas acciones que realiza el profesor en la interacción con sus alumnos en el aula, y los indirectos se relacionan con las características del profesor y los antecedentes del mismo (Arancibia y Alvarez, 1994).

Los factores indirectos se relacionan con la vocación, los rasgos personales y el dominio de los contenidos que enseñan.

En primer lugar, la *vocación* (o compromiso profesional) se evidenciaría a través del "entusiasmo" de enseñar y que según McKean (1989) es la vitalidad y la capacidad de transmitir un contagioso entusiasmo por su materia. Por otra parte, se hace alusión a que un "profesor con vocación da prioridad a los aspectos formativos en su tarea educativa y proyecta las altas expectativas respecto a la capacidad de logro de sus alumnos" (Rittershaussen et. Cols., 1991, en Arancibia, 2005:209).

En segundo lugar, los *rasgos personales* serían aquellas características individuales que tienen los profesores, y que hacen más efectiva su labor educativa. Tausch (1987) plantea que el maestro no puede despojarse de sus características personales por el solo hecho de entrar en una sala, sino que en la situación de enseñanza los atributos personales emergen, y distingue tres características: 1) la comprensión, 2) la preocupación por el alumno, y 3) la naturalidad.

Se puede agregar a las características anteriormente señaladas, que en un estudio comparativo realizado por Arancibia y Alvarez (1994), en el cual se estudiaban profesores efectivos (aquellos que sus alumnos tenían buen rendimiento, medido por una prueba externa) y profesores inefectivos (alumnos con mal rendimiento), que atendían a niños del mismo nivel socioeconómico. Se obtuvo como resultado que los profesores efectivos evalúan positivamente sus condiciones laborales en el colegio. Presentan un alto nivel de compromiso profesional, una mayor habilidad verbal, se atribuyen el éxito o fracaso del aprendizaje de los alumnos, y parecen estar conscientes de las implicaciones que tienen sus prácticas instruccionales en el aprendizaje.

Los factores directos de los profesores efectivos, que parecen ser los más relevantes, son el clima grupal en la sala de clases y el liderazgo académico.

Con relación al *clima grupal*, se plantea que el profesor eficaz crea un ambiente que es propicio para los aprendizajes, en el cual existe orden, reglas que son seguidas por los estudiantes, pero en donde se les da la oportunidad –alumnos- de ser independientes. De esta forma, serían cuatro los elementos para generar un clima positivo: 1) la creación de un ambiente de trabajo, 2) la creación de un clima afectivo, 3) estimulación y refuerzo permanente a la participación, y 4) adecuado reconocimiento e interpretación de los distintos patrones de comportamiento grupal. Para lo cual se consideran relevantes los siguientes aspectos: -aspectos formales administrativos; preocupación por el cumplimiento efectivo de las normas de convivencia grupal y académicas, generadas participativamente y asumidas por todos; promoción constante de condiciones que faciliten la atención y concentración; y la generación de un ambiente de libertad sin que ello altere el ambiente de trabajo. Por otra parte, McKean (1989), plantea que para generar un clima afectivo adecuado es importante que el profesor conozca las características de la etapa de crecimiento de sus alumnos, sus motivos y necesidades, con el fin de comprender integralmente al niño.

Con relación al *liderazgo académico*, los autores señalados aluden a la capacidad del profesor para dirigirse en forma adecuada al interior de la sala de clases. Algunos elementos de este factor son: el uso de estrategias adecuadas, la organización de instancias evaluativas, el buen uso del tiempo, y la orientación hacia metas formativas.

Arancibia (2005) afirma que respecto del uso de estrategias adecuadas, los profesores efectivos utilizan sistemáticamente una secuencia lógica en la enseñanza, y señala además dos conductas de manejo instruccional propiamente tales, que serían exclusivas de los profesores eficaces: la capacidad de mantener la continuidad de la clase, y la capacidad de mantener al curso en actividades instruccionales.

Javier Murillo (2003), plantea que los estudios sobre eficacia escolar realizados por investigadores Iberoamericanos, presenta tres características que es importante señalar; en primer lugar su carácter claramente aplicado; en segundo término que la influencia recibida ha sido no sólo de los estudios “ortodoxos” de eficacia escolar sino también de los llamados “estudios de productividad escolar”; y, por último, su clara relación con el desarrollo de la educación y de la investigación educativa, aunque con infinidad de matices.

2. DISEÑO METODOLÓGICO

El presente estudio se realiza desde una perspectiva cualitativa, utilizando el método que corresponde a los procedimientos de la "grounded theory" (teoría fundamentada, teoría desde la base, teoría desde el fundamento empírico, bottom-up) de Glaser y Strauss (Glaser y Strauss, 1967; Glaser, 1978; Strauss, 1987; Strauss y Corbin, 1990). Los procedimientos de este método incluyen pasos y reglas claramente estipulados referidos a la selección de la muestra, a la recolección de los datos y al análisis de los mismos, los que se desarrollan paralelamente y no en fases sucesivas. (Krause, Mariane, 1999 y otros). Esta metodología es definida como un método inductivo, puesto que inicia el proceso investigativo desde los datos particulares para concluir con principios generales (teorías, modelos teóricos, generalizaciones teóricas).

2.1. Fases de la investigación

2.1.1. Selección de la muestra

Selección y contacto con los profesores que participaron en la investigación

En esta primera etapa, se realizó una selección de los Establecimientos Municipales que, históricamente, han tenido puntajes sobre 250 puntos en cualquiera de los subsectores medidos por SIMCE (Lenguaje y comunicación, matemática, comprensión del medio). Luego, se seleccionaron los profesores que han obtenido mejores puntajes en cada uno de estos subsectores. Por otra parte, se seleccionaron aquellos establecimientos que han obtenido puntajes SIMCE bajo los 250 puntos y posteriormente se realizó una selección de los docentes de dicha escuela.

Finalmente se solicitó y se entregó un resumen del proyecto de investigación al Director del Departamento de Educación Municipal, para obtener autorización y apoyo en información relevante.

2.1.1. Recopilación de la información

Se utilizaron entrevistas en profundidad que fueron registradas con aparatos magnetofónicos (grabadores de cassettes). Conjuntamente se realizaron focus group con los profesores involucrados.

Elaboración de textos de análisis

En esta etapa, se procedió a transcribir las grabaciones magnetofónicas de las entrevistas en profundidad, y de los focus group, constituyéndose los *documentos primarios*.

Análisis de documentos primarios

Se efectuó el análisis de la información recopilada a partir del software de investigación cualitativa Atlas/ti versión 5.0 para Windows XP.

Este análisis se efectuó de acuerdo a las siguientes etapas:

- a) **Codificación.** Los textos se sintetizan en categorías conceptuales que aparecen contextualmente y que no se determinan previamente, de acuerdo al procedimiento de la *Grounded Theory*.
- b) **Familias de códigos.** Los códigos se agrupan en familias que se determinan de acuerdo a ciertos criterios de campos semánticos.

- c) **Descripción de las familias de códigos.** Se describieron las principales características del objeto de estudio de acuerdo a la agrupación en familias de códigos.
- d) **Modelización.** Se establece el modelo general, constituido por los elementos que pueden ser códigos o familias de códigos y por un conjunto de relaciones (p.e.: causa a..., determina a..., es parte de..., es propiedad de..., estar asociado con...). Desde el punto de vista de la *grounded theory*, el modelo constituiría la explicación desde la base⁴ del pensamiento del profesor.

3. HALLAZGOS

3.1. Síntesis-descripción de familias semánticas correspondientes a la escuela no exitosa

Las principales características se relacionan con una percepción general negativa del contexto escolar, donde los profesores manifiestan su descontento en diversas áreas, principalmente en aquellas que se asocian con la familia y calidad de alumno, considerando que la base en la obtención de buenos resultados esta dada por la formación y participación de los apoderados en el quehacer educativo. Por otra parte, existe la visión compartida de la inexistencia de instancias de capacitación previa implementación de la Reforma Educacional, justificando el fracaso escolar por la influencia de factores netamente externos, sin asumir la responsabilidad del docente en la consecución del éxito educativo.

Cabe destacar la percepción sobre las características del líder (Director), sobre la base de un estilo centrado en la persona más que en el trabajo, donde la imagen carece de preparación técnica y no respeta la opinión profesional de los docentes, quienes a su vez se sienten poco comprometidos con la institución. Así también, destacan la falta de perfeccionamiento de los colegas y la actitud de poca colaboración y egoísmo, principalmente en la ayuda relacionada con elementos metodológicos y técnico-didácticos. Por lo tanto, plantean que esta carencia –colaboración- actúa en contra de la acción docente, ya que ellos se ubican o corresponden a un Establecimiento Educativo carente de recursos, donde deben preparar constantemente nuevas estrategias metodológicas en el aula, las cuales deben ser compartidas por los colegas, sin embargo, eso no ocurre.

Se presenta una visión de escuela marcada por el constante fracaso y por la sensación de desprestigio social, donde la labor del profesor no es considerada por los colegas de otros establecimientos y que se asocia con los bajos resultados, los que no reflejarían el esfuerzo y dedicación de los profesores con sus alumnos.

Los profesores manifiestan que aquellas escuelas que obtienen resultados positivos, seleccionan a sus alumnos, y se constituye en una práctica ilegal que les asegura a ciertos establecimientos la consecución de buenos resultados, además afirman que esas escuelas reciben mayor apoyo en lo referente a recursos para la preparación de materiales de estudio.

Por otra parte, los docentes plantean la necesidad de motivar a los alumnos desde una base afectiva, sin embargo, los profesores de género masculino mantienen un trato distante con los alumnos, lo que no

⁴ Teoría fundamentada.

sucedería con las profesoras, y de esta forma generar lazos o vínculos afectivos que permitan un mayor intercambio de información y de colaboración con el docente.

Con relación a aspectos metodológicos, existe la visión de una constante aplicación de estrategias, debido a las características de los alumnos, pero la carencia económica dificulta el fomento de actividades a realizar fuera del establecimiento. Asociado está el desconocimiento –de parte de los docentes- de aquellos aspectos relacionados con el aprendizaje de los alumnos, es decir, conocer el ¿Cómo? aprenden los educandos, prestar mayor atención a lo cognitivo y a sustento teórico que les serviría de fundamento para enfrentar el trabajo en el aula.

Se presenta la percepción de Formación Inicial de Profesores carente en lo referente al quehacer docente en el aula y en el abordaje de aspectos teóricos que fueron inconclusos, debido principalmente a la desconexión entre teoría y praxis.

Lo relacionado con la evaluación docente –interior de la escuela- es percibida despreocupadamente por los docentes, no se presta atención a los avances que pueda obtener un alumno, sino que importa que el educando se mantenga en la escuela y que sea disciplinado, más que el desarrollo desde lo cognitivo.

Por último, los profesores manifiestan que sus planificaciones se enmarcan dentro de las solicitudes o formalidades requeridas, sin embargo, en el aula se debe actuar en forma flexible, considerando las individualidades y los recursos con los cuales se cuenta para poder realizar una buena clases. Además, sugieren la reducción de alumnos por curso, y la asignación de horas extras para planificar, ya que esas tareas las deben relegar al plano del hogar, debido al poco tiempo con el que cuentan para preparar material, pruebas, etc., lo que no ocurriría en aquellas escuelas exitosas, debido a que no presentan problemas de recursos, porque se destina mayor cantidad, por el hecho de obtener resultados positivos.

3.2. Síntesis-descripción de familias semánticas correspondientes a la escuela exitosa

Desde la perspectiva del profesor, se presentan diversos elementos que influyen en la consecución de buenos resultados, en primer lugar esta lo referente al liderazgo (Director), considerando los docentes que en su escuela esta centrado principalmente en el trabajo y la persona, es decir, por un lado favorece los resultados y logros docentes y, por otro, manifiesta su preocupación por aspectos personales, apoyando constantemente a los profesores y no los desautoriza frente a los apoderados. Además, plantean – profesores- que el líder motiva a los docentes para que estén constantemente perfeccionándose y lo sientan como una necesidad.

Con relación al trabajo en el aula, se manifiesta la constante innovación basada en los lineamientos planteados en la Reforma Educacional (RE), creando constantemente nuevos materiales para internalizar “aprendizajes significativos en los alumnos” y para propiciar una ambiente de trabajo nutritivo tanto para el niño como para el profesor, afirmando que las clases expositivas se están reduciendo considerablemente y que se busca el trabajo en equipo y el aprendizaje a partir de la experiencia.

Existe una visión positiva de la Escuela, los docentes se sienten orgullosos por pertenecer al establecimiento, se perciben exitosos y reconocidos por sus pares externos, planteándose constantes desafíos para lograr una mejor escuela. Por lo tanto, cada nuevo docente que ingresa al establecimiento se debe acoplar al resto de los profesores, aportando desde su perspectiva y respetando las diferencias.

Los profesores mantienen una visión positiva de los apoderados, manifiestan su agradecimiento con el centro de padres, ya que les han aportado recursos para el buen desarrollo de las clases, es decir, se

genera una red de colaboración, basada principalmente en el compromiso de los apoderados con el Centro Educativo. Así también, se presenta una percepción positiva del alumno, considerándolo colaborador con el docente y preocupado con la imagen que proyecta la escuela, considerando que provienen de niveles socioeconómicos bajos.

La percepción que se da entre colegas está marcada por el componente de la mutualidad en lo referente al apoyo, ya sea en aspectos netamente profesionales como personales, existe un conocimiento pleno del otro, no se dan críticas negativas ni descalificaciones entre los pares, manifestando el respeto entre ellos y la constante colaboración.

Lo referente a la evaluación o supervisión de su acción en el aula, los mantiene sin preocupación alguna, afirmando que ellos invitan externos (colegas, estudiantes de Pedagogía, etc) para que observen sus clases, y no se sienten invadidos, al contrario les es necesario recibir críticas para mejorar su quehacer docente, lo que se refleja además en el alto grado de especialización que presentan los docentes, quienes están constantemente capacitándose en el país y en el extranjero.

La percepción de la RE, es positiva, con relación a su finalidad, sin embargo, manifiestan la carencia de información que se les entregó previa RE, lo que los conduce a adoptar una actitud proactiva y sintonizarse con los requerimientos que demanda la educación actual. Así también, plantean que su deber como docentes es asumir los desafíos de la educación y no estar continuamente presentando quejas en contra del quehacer docente, sino que tomar conciencia de la profesión y del compromiso social que significa ser profesor en la actualidad, considerando que el estatus ha descendido notoriamente.

Existe pleno conocimiento, por parte de los docentes, de las falencias que presentan algunos alumnos, generando continuamente nuevas estrategias de intervención para aquellos que presentan Necesidades Educativas Especiales (NEE), pero no centrándose solamente en los déficits, sino que potenciando a aquellos niños que presentan mayor capacidad cognitiva.

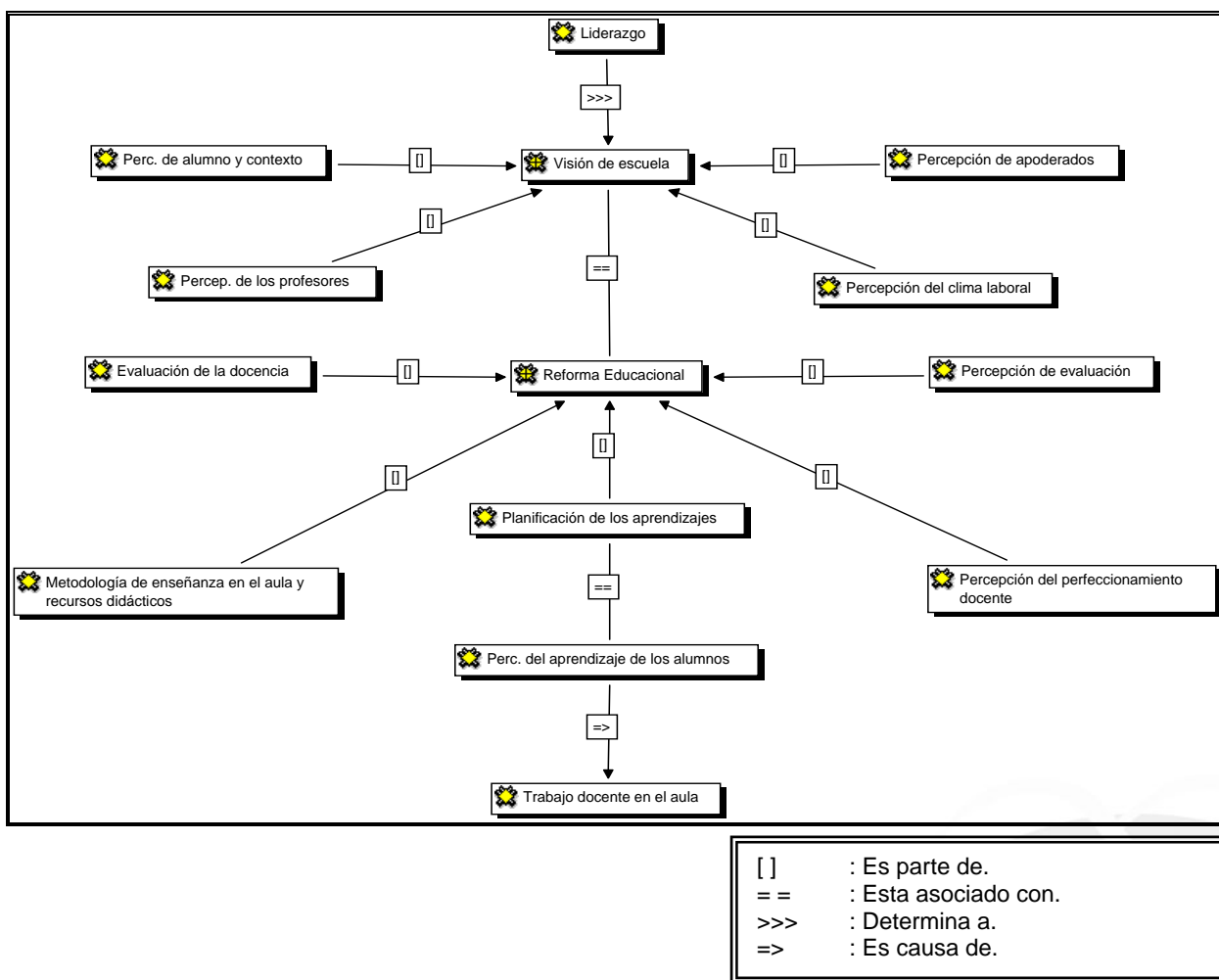
Por último, existe una percepción positiva del clima laboral, basado en el respeto y la colaboración, pero sienten que en ciertos momentos se les exige demasiado, manifestando que así debe ser porque es parte de la profesión, y es lo que los caracteriza y los conduce a ubicarse dentro de las escuelas municipales consideradas exitosas en la comuna de Copiapó.

3.3. Modelo explicativo unificado

Los elementos que conforman este modelo explicativo están presentes, tanto en las llamadas "Escuelas Exitosas", como en las "Escuelas No Exitosas", definidos según criterios anteriormente mencionados, pudiéndose distinguir diferencias e igualdades entre las diversas percepciones.

En primer lugar, el elemento *Visión de liderazgo*, ocupa un lugar central en el funcionamiento de la EE y la ENE, y la principal diferencia está dada por la imagen real representada por el Director/a y no por características internas del profesor (Imagen ideal), es decir, no existe diferencia en la estructura implícita sobre el líder en los profesores estudiados, pero si se presentan acciones diferentes que resultan ser coherentes e incoherentes con el pensamiento de los maestros, donde existe una estructura interna con una visión pre-establecida del líder y que se caracteriza por la capacidad de gestión (recursos, clima, etc.), conocimientos (alta especialización) y estilo de liderazgo (centrado en la persona y el trabajo). No obstante, la imagen del Director/a en las ENE, no tiene coherencia ni correspondencia con la estructura

implícita de los profesores, lo que genera acciones -en los docentes- conducentes al no cumplimiento total de las obligaciones que les competen, ya que perciben al líder con diversas carencias que no cumplen con las expectativas que han ido construyendo los profesores y con las características que se han atribuido a partir de la experiencia. Por otro lado, los profesores de EE, logran establecer correspondencia entre sus teorías implícitas y la imagen real del Director/a, lo que conduce a acciones comprometidas con el líder y la aceptación de éste como figura máxima en la jerarquía educativa, es decir, se logra un isomorfismo entre la estructura implícita y las características reales del líder. Así también, el estilo de liderazgo es percibido por los docentes de ENE como centrado solamente en la persona y no en el trabajo, en cambio en la EE es percibido como centrado en la persona y el trabajo con matices autoritarios, los que se relacionan socialmente con un buen líder.



De esta forma, la *Visión de Liderazgo*, es el claro ejemplo de semejanza entre la EE y la ENE, sin embargo la diferencia no radica en los procesos internos, sino en los externos, es decir, cuando el conocimiento no científico –adquirido por la experiencia– o las características de algún elemento no coinciden con las del elemento real, se genera un quiebre en las expectativas puesto que no responden con lo esperado, y se tiende a adoptar conductas caracterizadas por la sensación de indefensión y desesperanza.

De esta forma, al establecer relaciones entre los elementos que constituyen el pensamiento del profesor y que determinan sus acciones, el componente *Visión de escuela* se constituye en una diferencia entre la EE

y la ENE, donde en la primera existe una visión positiva y entusiasta del establecimiento, y en la segunda esta presente la percepción negativa de la escuela, pero dada fundamentalmente por lo real y lo esperado, es decir, el profesor no concibe su escuela como una buena institución, sensación generada por los constantes fracasos experimentados, y determinado por la *Visión de Liderazgo*, es decir, los profesores al percibir al Director/a en forma negativa, lo hacen de igual forma con el establecimiento. Así, el líder percibido positivamente determinaría una visión positiva de la escuela y al contrario. Por lo tanto, el liderazgo se constituye en un elemento determinante al momento de evaluar un Unidad Educativa, desde la perspectiva del docente que se desempeña en dicho Centro.

Se debe considerar además los otros elementos que se incluyen en esta visión de escuela, que es la *Percepción de los apoderados* y la *Percepción de Alumno y su contexto*, quienes pueden retroalimentar en forma positiva o negativa la visión del Establecimiento. Por un lado, los profesores de la EE perciben positivamente a sus alumnos y apoderados, y por otro lado los maestros de la ENE mantienen una percepción negativa del sistema en general.

Así también, el componente *Percepción del profesor* se conecta de manera inclusiva en la *Visión de escuela*, donde los profesores de las EE y las ENE comparten el ideal de maestro; sin embargo, la diferencia radica en las conductas reales de los docentes, lográndose en los primeros una consistencia entre lo esperado y lo real, que no se presenta en el segundo caso debido a la asociación de las características positivas dentro de un marco autorreferencial carente de autocríticas relacionadas con la acción pedagógica.

Referente al componente *Percepción del clima laboral*, es posible advertir que el ethos positivo se constituye por elementos reales que coinciden (isomorfismo) con las estructuras implícitas del profesor, es decir, el compromiso del docente con el Establecimiento Educativo va a estar determinado por la coherencia entre el conocimiento adquirido en forma práctica y la percepción que se genere de cada uno de los elementos que constituyen el Sistema Educativo: Director, profesores, infraestructura, recursos, alumnos, apoderados, etc. No obstante, el clima del Centro Educativo esta determinado por la visión que tienen los profesores del líder, relacionándose con la satisfacción laboral, percibida como dependiente de la gestión organizativa del Director/a, quien debe propiciar y potenciar las redes de interacción basadas en el respeto y la confianza entre los sujetos que conforman el sistema escolar.

Otra temática a considerar es lo referente a la *Reforma Educativa*, es decir, a las acciones tendientes a la innovación metodológica y didáctica asumidas o no, donde los profesores de la EE logran adaptarse a los nuevos requerimientos del Unidad Educativa, en cambio los docentes de la ENE presentan numerosos inconvenientes para implementar en forma pro-activa los cambios planteados por la Reforma, tendiendo a la justificación basada en elementos externos a ellos y no a una dificultad intrínseca de ésta; lo que ocurre por la negativa a invertir mayor tiempo en lectura, análisis y planificación de clases. Los profesores de la ENE no logran el cambio de paradigma debido a la rigidez y falta de apertura a nuevos lineamientos metodológicos generados por la falta de experimentación, donde la diferencia entre los profesores de la EE y la ENE esta dada por la *Conciencia de profesión*⁵.

Con relación a la evaluación, se incluyen en la *Visión de Reforma Educativa* los elementos; *Percepción de evaluación* y *Evaluación de la docencia*, donde el primero se constituye en lo referente al trabajo en el aula, donde los profesores de la EE incorporan nuevas estrategias de evaluación (autoevaluación,

⁵ Hace referencia al deber ser desde la perspectiva de la profesionalización.

coevaluación, etc.) que sean coherentes con los postulados de la Reforma, y que generen instancias en las que los alumnos participen en forma activa del proceso. Por otra parte, los docentes de las ENE mantienen estrategias evaluativas que han sido aplicadas en años anteriores y que priorizan el control y orden en el aula, es decir, se evita implementar evaluaciones que atenten contra la disciplina en la sala de clase. El otro elemento, se refiere al proceso evaluativo de los maestros, donde los profesores de las EE consideran que es un proceso con una finalidad correctiva, obviando toda intención punitiva. Esto último se presenta en los profesores de las ENE, quienes no apoyan la evaluación docente y la enmarcan como un proceso que busca la sanción poniendo en riesgo la estabilidad laboral. Lo que se explica fundamentalmente por la finalidad, auto-referida, de la evaluación utilizada por los docentes.

Con relación al elemento *Trabajo en el aula*, el profesor de la EE piensa que debe planificar los aprendizajes de acuerdo a criterios establecidos y a innovar en los procesos de enseñanza, es decir, no se inclina solamente por la *Percepción de los aprendizajes de los alumnos*, ya que parte de la premisa que los alumnos tienen la capacidad de aprender. De esta forma, el docente logra modificar su entorno para que coincida con el pensamiento e imagen que tiene sobre el alumno -que es positiva-, y generar entre educador-educando un clima de colaboración. Por otra parte, el profesor de la ENE no genera cambios en el entorno para que coincidan con la imagen que tiene del alumno, sino que percibe a los niños de la escuela en forma negativa, y por lo tanto tiende a predisponer el trabajo en el aula, sobre la base de las dificultades para aprender que presentarían los alumnos. Por lo tanto, las modificaciones externas que realiza el docente para con los estudiantes, estarían dadas por el compromiso con la enseñanza, es decir, se buscaría y re-busaría los elementos positivos de los alumnos a nivel cognitivo, y se generaría un vínculo afectivo entre profesor-alumno, lo que mantendría la consistencia interna del docente.

A modo de síntesis, se concluye que la acción de los docentes de la EE y ENE estaría determinada por la percepción del líder y la escuela, donde los elementos internos que conforman el pensamiento del profesor (teorías implícitas, creencias, percepciones e ideas) permitirían evaluar la realidad inmediata, que en algunos casos se adapta con la acción experimentada y en otros no; por ejemplo lo ocurrido en la asimilación de la Reforma Educativa, donde se debe destacar que el cambio en las estructuras implícitas se relacionaría con aspectos vivenciales, que permitirían adoptar nuevas respuestas adquiridas a partir de la experimentación con lo concreto y así guiar la acción hacia nuevas decisiones que posean un mayor repertorio de alternativas. Con relación a esta carencia en la experimentación e innovación que presenta el profesor de la ENE, lo mantiene actuando bajo un paradigma que se caracteriza por la imposibilidad de explorar nuevos métodos y respuestas, en cambio, los profesores de EE, se presentan flexibles a las modificaciones y con necesidad de innovar, lo que se constituye en una característica fundamental al momento de generar un cambio de paradigma, que puede ser el cambio de Reforma Educativa, motivo por el cual se lograron adaptar -los profesores- a las nuevas propuestas metodológicas sin adoptar una visión negativa de la innovación.

Finalmente, se puede afirmar que los elementos que componen el modelo explicativo, están presentes en la EE y en la ENE, sin embargo, las diferencias se pueden presentar en un plano externo o interno (conjunto de creencias, etc.) al profesor, donde el docente de la EE es capaz de modificar su entorno y los significados internos a partir de la experiencia e indagación, a diferencia de la ENE, donde el profesor no genera mayores esfuerzos en modificar el entorno y asumir las problemáticas internas como propias y no del sistema, conduciéndolo a un estado depresivo caracterizado por la desesperanza e indefensión.

Por lo tanto, el profesor que conforma un establecimiento con buenos resultados es aquel que percibe positivamente al Director/a y a la escuela, impulsándolo a la constante indagación y modificación de las

carencias del medio; con el fin de efectuar su acción docente de manera efectiva. Además, es un docente-investigador, poseedor de una alta autocrítica que genera soluciones reales en pro de los alumnos y los objetivos de la institución, actuando acorde a sus pensamientos y bajo una dirección que le permite desenvolverse de forma autónoma e independiente.

4. DISCUSIÓN

Según los hallazgos obtenidos, se puede afirmar que existen conocimientos y creencias que son compartidas por los profesores de las EE y las ENE, y que hacen alusión a aspectos de índole experiencial, determinada por el contexto histórico-generacional de los maestros que se denominan Representaciones Sociales (en adelante RS).

En este contexto conceptual, los conocimientos, creencias, pensamientos, teorías implícitas de los profesores acerca del líder están incluidas en un conjunto mayor denominado RS, porque reúnen las características señaladas por el autor, tales como: se comunican (los profesores intercambia información en distintos contextos; por ejemplo, en la Unidad Educativa, conversaciones formales e informales dentro y fuera del aula, reuniones, cursos de perfeccionamiento y pasantías), se adquieren en un contexto determinado (lugar donde se forman profesionalmente y realizan su acción docente, etc.), son dinámicas en su generación, pero lentas en su extinción, determinan conductas y prácticas sociales y se exponen a un proceso de modificación en la adquisición.

De acuerdo a la investigación realizada el pensamiento de los profesores acerca del líder constituye una RS, puesto que se caracteriza a un buen Director/a de una escuela por un estilo autoritario y centrado en el trabajo, con un gran conocimiento teórico-práctico de la pedagogía y con éxito en su gestión en beneficio de toda la comunidad, en especial de sus alumnos. Esta Representación Social determina la perspectiva que tenga el profesor acerca de la calificación de un buen o mal líder, y le adjudica la responsabilidad del éxito o el fracaso.

Así también, al hablar de creencias podemos considerar la siguiente cita de José Ortega y Gasset: Ideas y Creencias, en Marrero, (1993:205), que se refiere a lo siguiente:

“Las creencias constituyen la base de nuestra vida, el terreno sobre que acontece. Porque ellas nos ponen delante lo que para nosotros es la realidad misma [...] En ellas “vivimos nos movemos y somos”. Por lo mismo, no solemos tener conciencia expresa de ellas, no las pensamos, sino que actúan latentes, como implicaciones de cuanto expresamente hacemos o pensamos. Cuando creemos de verdad en una cosa, no tenemos la “idea” de esa cosa, sino que simplemente “contamos con ella”.

En cambio, las ideas, es decir, los pensamientos que tenemos sobre las cosas, sean originales o recibidos, no poseen en nuestra vida valor de la realidad. Actúan en ella precisamente como pensamientos nuestros y sólo como tales.”

El texto citado, manifiesta expresamente el carácter implícito del conocimiento adquirido a partir de la experiencia, y que se constituye en el foco de la presente investigación, la cual se enmarca en el paradigma de Pensamientos del Profesor propuesto por Clark y Peterson (1990) y Carlos Marcelo García (1987).

En el estudio realizado se analizó el pensamiento de los maestros que pertenecen a escuelas exitosas y no exitosas, seleccionadas de acuerdo a su rendimiento SIMCE obtenido históricamente. Por lo tanto, la

discusión estará centralizada en las características del pensamiento del profesor perteneciente a una EE y una ENE.

En primer lugar, los resultados obtenidos se enmarcan en un contexto psicológico caracterizado por creencias, representaciones y concepciones de los profesores, que permiten explicar los marcos de referencia que dan sentido y orientación a su quehacer pedagógico ya que se entrega la visión desde la perspectiva del propio profesor y no sobre los factores mediadores entre la enseñanza de los maestros y el rendimiento de los alumnos. Esta mirada analítica es una alternativa al enfoque externo caracterizado por un punto de vista conductista denominado "el paradigma proceso-producto".

La dualidad analítica, psicológica (interna)/administrativa (externa), es importante de tomar en cuenta para investigar críticamente los procesos de evaluación de la Calidad de la Docencia en la Tercera Región (y del país). Debido a las siguientes razones expuestas en el siguiente cuadro:

Psicológica (interna) (Pensamientos, creencias, ideas, etc.)	Administrativa (externa) (conductista, acciones observables)
1.- Los profesores piensan que sus acciones profesionales están determinadas por un buen líder. 2.- Los profesores manifiestan que los procesos de Reforma deben pasar primeramente por "la cabeza de los maestros" (cambios significativos en las representaciones mentales).	1.- El líder y la optimización de su gestión puede provocar cambios en las acciones pedagógicas de los profesores a su cargo. 2.- Sostiene que la Reforma implica cambio en la metodología, en la evaluación y en el modo de gestión educacional.

Como se puede observar, los planteamientos de esta investigación coinciden en su parte medular con el enfoque interno y por tanto con algunos estudios realizados desde una perspectiva cualitativa en la Universidad de La Serena⁶ y otras Universidades Chilenas.

Considerando los aspectos centrales obtenidos, se puede mencionar que las principales diferencias entre los maestros de EE y ENE, radica en los elementos que hacen alusión a la *Visión del liderazgo* y *Visión de escuela*, y que se constituyen en los componentes que permiten explicar el marco cognitivo que guía las acciones de los profesores de las EE y las ENE.

Primero, se logró determinar que si bien, las estructuras implícitas son rígidas y complejas en su modificación; pueden someterse a un proceso de cambio que es característico de los maestros de la EE.

Segundo, los cambios representacionales conllevan una acción objetiva, que puede ser denominada experimentación o práctica.

Tercero, las teorías implícitas de los docentes de EE y ENE pueden presentar diferencias o similitudes (a nivel de conocimiento), sin embargo, en los primeros se presenta una mayor flexibilidad en la modificación de estas estructuras.

Los puntos anteriores, constituyen para Pozo (2001; Pozo y Gómez Crespo, 1998; Pozo, 1997) un tercer nivel de análisis de las representaciones mentales, y poseen un alto nivel de restricción que imponen las teorías implícitas que tiene que ver con los principios subyacentes tanto a ellas como a las teorías

⁶ Dr. Jorge Catalán A. "Formación Inicial de Educadoras de Párvulo: Un estudio de caso desde las teorías subjetivas de formadores y formadoras", "La profesión del profesor según las teorías subjetivas de los formadores. Tesis Doctoral" (1997). Dra. Silvia López de Maturana. Tesis Doctoral "Construcción Sociocultural de la Profesionalidad Docente: Estudio de casos de profesores comprometidos con un proyecto educativo" (2003).

científicas. Por lo tanto, para generar cambios conceptuales se deben modificar estos principios, que son de tres órdenes: 1) *ontológicos*, tipo de entidades desde los que se interpreta el conocimiento; 2) *epistemológicos*, supuestos implícitos sobre las relaciones entre nuestro conocimiento y el mundo, sobre la naturaleza del conocimiento y sus procesos de adquisición y cambio; 3) *conceptuales*, formas de estructuración y organización de los conceptos de la teoría.

Con relación a lo anterior, el maestro de la EE logra modificar ciertas estructuras implícitas para generar innovaciones educativas, pudiendo lograr cambios en las relaciones de poder en el aula, partiendo de la premisa que todos los alumnos tienen la capacidad de aprender (Visión positiva del alumno), y por lo tanto el interés del docente se centra en la enseñanza, impulsado por la motivación de favorecer el aprendizaje de los alumnos. En este contexto y siguiendo a Pozo (2001), el profesor de la EE logra transformar su pensamiento, produciendo un cambio a nivel ontológico, epistemológico y conceptual, a través de un proceso de explicitación progresiva de las estructuras implícitas, donde el maestro exitoso logra tomar conciencia progresivamente sobre su propio conocimiento de la realidad en la cual se encuentra inserto laboralmente. Los profesores de la EE logran explicitar constantemente sus estructuras implícitas, debido a que desarrollan un adecuado trabajo en equipo (centrado en la tarea), lo que les permite la formalización del lenguaje, y que según Pozo (2000) es un requisito fundamental, debido a que el lenguaje hace comunicables las teorías implícitas transformándolas en objeto de reflexión y diálogo, y por ende, accesibles a la conciencia o explícitas. Las siguientes prácticas facilitarían la explicitación:

- a) El trabajo en equipo.
- b) Las planificaciones conjuntas.
- c) Acceso a otras experiencias y contextos de interacción (pasantías).

Las prácticas anteriores no están presentes en los profesores de la ENE, más bien, se caracteriza por un monólogo colectivo, donde no se favorece el intercambio de información, transformándose la tarea profesional en un hacer individual sostenido por creencias que no se logran hacer explícitas.

Los profesores de las EE, se encuentran insertos en un sistema que perciben positivamente y que les permite, según Pozo y Crespo (1998), efectuar tres procesos fundamentales y complementarios:

1. Reestructuración o construcción de nuevas estructuras representacionales que superen las simples estructuras asociativas de las teorías implícitas.
2. La explicitación progresiva de esas teorías implícitas.
3. Una integración jerárquica de las representaciones implícitas a medida que son redescritas en los nuevos sistemas de representación explícitas.

Los profesores de la EE se constituyen en un ethos positivo, donde pueden generar cambios sustanciales en lo referente a lo educativo, debido a que logran modificar el conocimiento sin considerarlo como reflejo fiel del objeto, y son capaces de construirlo en un contexto social y cultural determinado, que les permita obtener nuevas alternativas de acción.

Lo anterior, se relaciona con la *Visión de Liderazgo*, que resulta de gran relevancia en la escuela exitosa, debido a que propicia los procesos anteriormente mencionados y produce coherencia interna en los docentes, ya que las RS sobre el líder se corresponden con la realidad, y apuntan a las capacidades que tiene el Director/a, generando compromiso con éste.

Por otra parte, en la ENE no se favorece el trabajo en equipo y las instancias de interacción; además la imagen de líder no calza con la RS que tienen los docentes sobre un buen líder, lo que genera falta de compromiso con la conducción del Director/a y que generan, por tanto, acciones conducentes a la frustración.

Por lo tanto, el profesor de la ENE no genera instancias de interacción profesional que le permita estar constantemente explicitando, lo que produce un repertorio reducido, o más bien dicho, rígido y centrado en paradigmas antiguos que limitan el ámbito de acción, ya que las teorías implícitas reducen una amplia gama de respuestas del docente en el aula. Lo que es señalado por Marcelo (1987) de la siguiente forma:

“Las creencias y las teorías implícitas de los profesores sirven al igual que las rutinas a las que ya nos hemos referido, para reducir la necesidad de procesamiento de la información del profesor. De esta forma, los problemas que se presentan en clase no han de ser resueltos cada vez que ocurren, sino que el profesor tiene ya un “patrón de comportamiento” con el que abordar estos problemas”. (1987:108)

Con relación a la cita anterior, el profesor de la EE tendría un repertorio más amplio de posibles acciones que el del profesor de la ENE, por el simple hecho de estar constantemente explicitando lo implícito, partiendo de un proceso de autocrítica e intercambio de información que facilita la toma de conciencia y potencia la meta-cognición de los maestros.

Por último, se puede afirmar que la competencia en la toma de decisiones es una característica de los maestros de la EE y es parte, no solamente, del quehacer pedagógico, sino que también es aplicable a las acciones cotidianas, conformándose una práctica frecuente basadas en un conjunto de ideas que determinan la conducta del profesor. En cambio el docente perteneciente a una ENE, no presenta un conjunto actualizado de ideas que le permitan enfrentar las demandas del entorno educativo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Arancibia, V. y Álvarez, M.I. (1991). Modelo de variables del profesor y su impacto en rendimiento escolar y autoconcepto académico. *Proyecto Fondecyt N° 1880405*. Santiago de Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Arancibia, V. (1992). Efectividad escolar. Análisis comparado. Serie de Estudios Públicos n°47. Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.
- Bitar, S. (10 de Mayo de 2004). *Mineduc*. Recuperado el 15 de Octubre de 2006, de Mineduc: <http://www.mineduc.cl>
- Brunner, J. J. (2005). El Fracaso de la Reforma. *Temas Públicos*, pp. 7-12.
- Catalán, J. (1997). La profesión del profesor según las teorías subjetivas de los formadores. Tesis Doctoral, Santiago, Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Clark, C. y Peterson P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En: M. Wittrok, La investigación de la enseñanza, III. Profesores y alumnos (pp. 443-539). Barcelona: Paidós-MEC.
- Cook, T.D., Reichardt, Ch.S. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Madrid: Morata.
- Gairín, J., Darder, P. (1995). *Organización y Gestión de Centros Educativos*. Barcelona: Praxis.

- Goetz, J.P. y Lecompte, L.O. (1990). *Etnografía y diseño cualitativo en la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F. (2002). Reflexiones globales sobre la formación y el desarrollo profesional del profesorado en el Estado Español y Latinoamérica. *Educar 30*.
- Jodelet D., Moscovici, S. (1986). *Psicología Social I y II. Pensamiento y vida social Psicología Social y Problemas. Cognición y desarrollo Humano*. Ediciones Paidós. Título original: Psychologie Sociale.
- López de Maturana, S. (2003). *Construcción Sociocultural de la Profesionalidad Docente: Estudio de Casos de Profesores Comprometidos con un Proyecto Educativo*. Tesis Doctoral. Universitat de Valencia.
- Lorenzo Delgado, M. (1995). Organización escolar: la construcción de la escuela como ecosistema. Madrid: Ediciones Pedagógicas.
- Marcelo García, C. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. Ediciones CEAC. Barcelona:España.
- Marcelo, C. (1993). Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre el conocimiento didáctico del contenido. En Montero, L. y Vez, J. M. *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. Santiago de Chile: Tórculo.
- Marcelo García, C. (1999). Formación de profesores para el cambio educativo. Barcelona: EUB.
- Martín Bris, M. (2000). Clima de trabajo y organizaciones que aprenden. *Revista Educar 21*, pp. 103-117
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social I y II. Pensamiento y vida social Psicología Social y Problemas. Cognición y desarrollo Humano*. Ediciones Paidós.
- Murillo, F.J. (Coord.) (2003a). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica. Revisión Internacional sobre el estado del arte*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Murillo, F.J. (2003b). El movimiento de investigación de eficacia escolar. En F.J. Murillo (Coord.). *La investigación sobre eficacia escolar en Iberoamérica*. Revisión Internacional sobre el estado del arte (pp. 53-92). Bogotá: Convenio Andrés Bello.
- Pozo, J.I. (2003). *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Editorial Morata.
- Pozo, J.I. (2001). *Humana Mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Editorial Morata.
- Pozo, J.I. (2000). *Concepciones de Aprendizaje y cambio educativo*. *Revista Ensayos y experiencias 33*, pp. 4-13.
- Rivas, J. (2003). La perspectiva cultural de la organización escolar marco institucional y comportamiento individual. *Revista Educar 31*, pp.109-119.
- Rodrigo, M.J., Rodríguez, J. y Marrero, J. (1993). *Las Teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano*. Madrid: Visor.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Aljibe.
- Zorrilla, M. (2003). La investigación sobre eficacia escolar en México. Estado del Arte. En: Murillo, F.J. (Coord.). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica*. Revisión internacional del estado de la cuestión (pp. 353-390). Bogotá: Convenio Andrés Bello.