



**Procesos de enseñanza – aprendizaje
desde la perspectiva de los profesores en Chile**

**Informe presentado por:
Universidad Alberto Hurtado/Facultad de Educación/Centro de Investigación
y Desarrollo de la Educación CIDE**

a

UNESCO en convenio con el Centro de Estudios del Ministerio de Educación

| | |
|--|---|
| Institución Responsable del estudio | Universidad Alberto Hurtado/Facultad de Educación/Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación CIDE |
| Datos de contacto | aruffine@uahurtado.cl Fono 889 7116 Santiago , Chile |

Santiago, noviembre de 2012

Tabla de contenidos

| | |
|--|----|
| Presentación | 3 |
| 1. Objetivos | 3 |
| 2. Metodología | 4 |
| 3. Marco Conceptual | 13 |
| 4. Resultados y Conclusiones | 34 |
| I. ¿Cuáles son las creencias de los docentes chilenos acerca del proceso de enseñanza aprendizaje? | 34 |
| II. ¿Cómo se construyen las creencias de los docentes chilenos acerca del proceso de enseñanza aprendizaje? | 77 |
| III. ¿Qué recomendaciones hacen los directivos de los establecimientos educativos para abordar las dificultades que visualizan en el proceso de enseñanza aprendizaje? | 82 |
| IV. ¿Qué recomendaciones hacen los propios docentes para abordar las dificultades que visualizan en el proceso de enseñanza aprendizaje? | 89 |

Presentación

Este documento corresponde al Informe Final del estudio "*Procesos de enseñanza aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile*", orientado a develar las creencias que están a la base de las decisiones pedagógicas propias del ejercicio docente en el país, a fin de proveer información relevante capaz de retroalimentar los procesos de formación docente inicial y continua, y con ello avanzar hacia el mejoramiento de la calidad de los aprendizajes de los niños, niñas y jóvenes chilenos.

El informe se estructura a partir de los objetivos del estudio, su metodología, resultados y conclusiones. La síntesis de resultados y conclusiones se organiza a partir de las tres dimensiones de la indagación: Las creencias de los docentes (a partir de los hallazgos de las entrevistas grupales), la forma en que se configuran las creencias (a partir de los relatos biográficos), y las recomendaciones que hacen directivos y docentes para abordar las dificultades que visualizan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

1. Objetivos del estudio

Objetivo General:

Conocer las percepciones, creencias y expectativas que los docentes en Chile tienen respecto de los elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje (E-A).

Objetivos Específicos

1. Identificar los elementos que los docentes consideran constitutivos del proceso de E-A.
2. Identificar las formas en que las percepciones, creencias y expectativas de los docentes respecto del proceso de E-A inciden sobre sus prácticas pedagógicas.
3. Identificar los elementos que los propios docentes perciben como facilitadores u obstaculizadores de su tarea pedagógica y como determinantes de sus prácticas de aula.
4. Identificar las principales recomendaciones que los profesores(as) y otros actores de la comunidad educativa proponen frente a las problemáticas que identifican en el proceso de E-A.

2. Metodología

a.- Enfoque metodológico

El estudio asume un enfoque investigativo de tipo exploratorio orientado a revelar las percepciones, creencias y expectativas que los docentes en Chile tienen respecto de los elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje. Asumiendo dicho objetivo, el enfoque metodológico elegido para la investigación fue **cuantitativo**, ya que ofrece profundidad y coherencia al colocar los distintos hechos y comportamientos en el contexto en el que adquieren significado, permitiendo dar cuenta de prácticas, significados subjetivos e interpretaciones simbólicas de los docentes. Acorde con esta concepción, el paradigma de investigación que más se ajusta a estas intencionalidades es el **paradigma interpretativo**, que concibe que los individuos comparten significados, y que el significado es creado por los individuos en la relación con otros.

El diseño se orienta a efectuar un ejercicio analítico que permita identificar y analizar las percepciones, creencias y expectativas de los docentes, principalmente, desde la dimensión subjetiva de los mismos.

Se relevan experiencias, prácticas, discursos, expectativas y juicios de los propios actores, identificando los elementos, que a su juicio, son facilitadores y obstaculizadores de la acción. A su vez, se ha intencionado conocer la percepción de otros actores involucrados en los procesos de aprendizaje, acerca de algunas de estas dimensiones, con foco en sus recomendaciones.

Complementariamente a este abordaje, se ha buscado profundizar en aspectos biográficos asociados a la construcción de percepciones, creencias y expectativas docentes. De este modo, por medio del estudio de las narrativas biográficas, se intenta develar cómo las experiencias personales, las interrelaciones sociales y las significaciones colectivas, forman parte de la configuración de las dimensiones ya expuestas.

Dada las características del estudio, se desarrollaron cuatro fases de investigación.

- Fase 1: Elaboración del marco teórico del estudio, construcción de instrumentos, pilotaje y coordinación y preparación del trabajo de campo.
- Fase 2: Ejecución de la primera sub-fase del trabajo de campo, correspondiente a la realización de las 32 entrevistas grupales con docentes en 7 regiones del país, 8 entrevistas grupales con jefes técnicos de establecimientos educativos y 8 con directores de establecimientos.
- Fase 3: Ejecución de la segunda sub-fase del trabajo de campo, correspondiente a las entrevistas individuales destinadas a relevar y reconstruir aproximaciones a historias de vida de docentes.
- Fase 4: Organización, procesamiento, análisis del material levantado, y redacción del Informe Final.

b.- Métodos y técnicas para el levantamiento de la información

Para la elaboración del marco teórico del estudio: revisión documental en profundidad.

Para el desarrollo del trabajo de campo: entrevistas grupales con un grupo pequeño de participantes (4 a 6), a partir de la selección de 32 establecimientos educativos de 7 regiones del país, considerando 2 criterios mínimos de elección: ubicación geográfica (Urbano- Rural) y NSE SIMCE asociado al establecimiento. La dependencia administrativa y nivel educativo impartido en el establecimiento (1º y 2º ciclo básico y educ. media) constituyeron variables secundarias consideradas. Se procuró, en la medida de lo posible, variedad en la composición de los grupos, integrando a docentes con distintas características (sexo, experiencia docente).

En función de los criterios mencionados, la distribución de establecimientos es la siguiente:

| Región | Urbano | | | Rural |
|------------------------|---------------------|-----------|---------------------|----------|
| | NSE Bajo-Medio bajo | NSE Medio | NSE Medio Alto-Alto | |
| Región de Antofagasta | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Región de Coquimbo | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Región de Valparaíso | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Región del Bío Bío | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Región de La Araucanía | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Región de Los Lagos | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Región Metropolitana | 2 | 2 | 2 | 2 |
| TOTAL | 8 | 8 | 8 | 8 |

Según el criterio Básica- Media, la distribución de la muestra es la siguiente:

| Región | Urbano | | | Rural ¹ |
|------------------------|---------------------|-----------------|---------------------|--------------------|
| | NSE Bajo-Medio bajo | NSE Medio | NSE Medio Alto-Alto | |
| Región de Antofagasta | 1º ciclo Básico | Media | 2º ciclo Básico | B |
| Región de Coquimbo | Media | 1º ciclo Básico | Media | B |
| Región de Valparaíso | 2º ciclo Básico | Media | 1º ciclo Básico | B |
| Región del Bío Bío | Media | 2º ciclo Básico | Media | B |
| Región de La Araucanía | 1º ciclo Básico | Media | 2º ciclo Básico | B |
| Región de Los Lagos | Media | 1º ciclo Básico | Media | B |
| Región Metropolitana | 2º ciclo Básico | Media | 1º ciclo Básico | B |
| Región Metropolitana | Media | 2º ciclo Básico | Media | B |

Total Establecimientos Básica: 12 (Urbanos)- 8 (Rurales)

Total Establecimientos Media: 12 (Urbanos)

También se desarrollaron entrevistas grupales con 4 a 6 Directores y Jefes de Unidades Técnico Pedagógicas a nivel regional, pertenecientes a diferentes establecimientos educativos. 16 entrevistas, una con directores(as) y otra con jefes (as) técnicos, uno de cada tipo por región, y dos en la región metropolitana. Al igual que en fase anterior, se procuró cubrir diversidad de experiencias al interior de los grupos, en función de las características de las unidades educativas asociadas a cada participante. Sin embargo, la dificultad de la tarea, dado que implicaba reunir directivos de distintos establecimientos, derivó en la necesidad de realizar algunas entrevistas de manera individual.

La distribución de las actividades de esta fase es la siguiente:

| Región | Grupo Directores | Grupo Jefes Técnicos |
|------------------------|------------------|----------------------|
| Región de Antofagasta | 1 | 1 |
| Región de Coquimbo | 1 | 1 |
| Región de Valparaíso | 1 | 1 |
| Región del Bío Bío | 1 | 1 |
| Región de La Araucanía | 1 | 1 |
| Región de Los Lagos | 1 | 1 |
| Región Metropolitana | 2 | 2 |
| TOTAL | 8 | 8 |

Finalmente, se profundizó en experiencias subjetivas y particulares de los docentes mediante una indagación biográfica, específicamente *historias de vida*, entendidas como descripciones y reflexiones de los profesores en torno a sus experiencias de vida y como docente, a fin de develar elementos del origen de sus creencias. Se

¹ La selección del ciclo de enseñanza para el caso de los establecimientos rurales se determinará en función de las características de cada unidad

seleccionaron intencionadamente 8 docentes que hubieran formado parte de los grupos de discusión, y se realizó con cada uno de ellos una única entrevista, buscando realizar un ejercicio metodológico basado en narrativas biográficas.

Síntesis de entrevistas en profundidad:

| REGION | Nº Entrevistas |
|------------------------|----------------|
| Región de Antofagasta | 1 |
| Región de Coquimbo | 1 |
| Región de Valparaíso | 1 |
| Región del Bío Bío | 1 |
| Región de La Araucanía | 1 |
| Región de Los Lagos | 1 |
| Región Metropolitana | 2 |
| TOTAL | 8 |

c.- Consideraciones para el abordaje de las creencias

A nivel empírico, el principal problema al que se han enfrentado los estudios, ha sido la dificultad de inferir los procesos de pensamiento a partir de la observación directa de las prácticas instructivas, o a través de las manifestaciones verbales de los docentes. Adicionalmente, han puesto en evidencia un problema metodológico: en muchos casos, tienen dificultades para expresar qué creen o piensan respecto de algunos conceptos y de las lógicas que operan tras sus prácticas, dando cuenta de un tipo de trabajo cuya naturaleza y hacer cotidiano se ha identificado con la falta de instancias de reflexión acerca de la propia práctica, que generen un hábito en la tematización del oficio. Así, preguntar directamente sobre los principios que guían su acción, puede resultar poco eficaz si se pretende conocer las creencias que subyacen a la práctica.

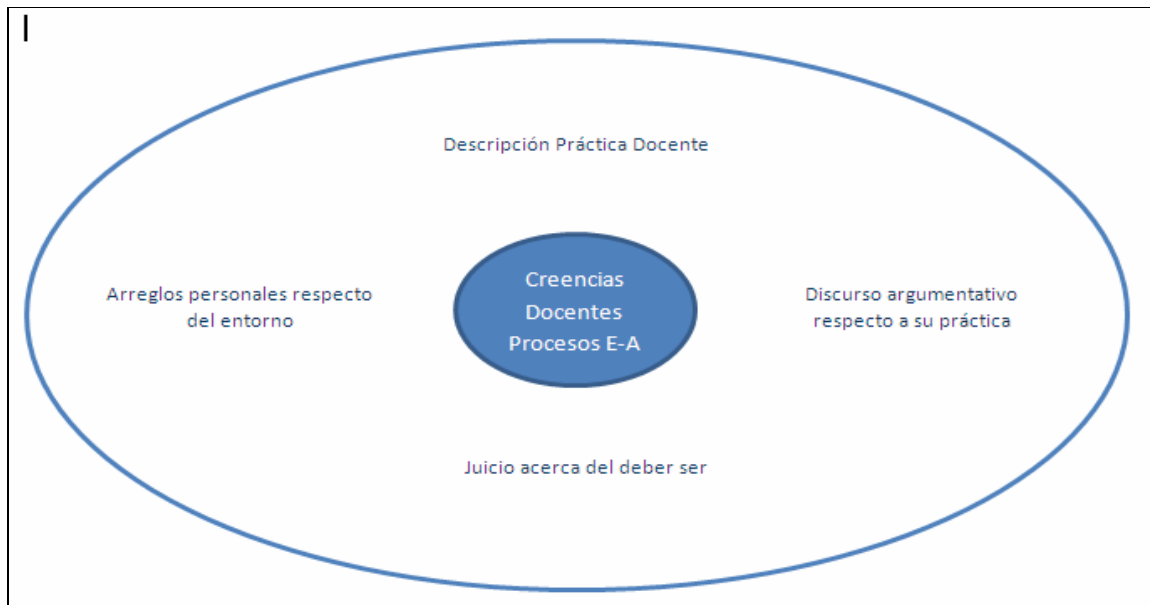
Los ámbitos de reflexión de las entrevistas grupales, buscaron discutir un ámbito intermedio entre la propia práctica y una situación ideal: esto es, la forma cómo se desarrolla la experiencia educativa en el establecimiento. Comprenderemos que las creencias están socialmente situadas, por tanto, las reelaboraciones que hacen los sujetos (sus posicionamientos parciales respecto a un tema o perspectiva) dependerá de sus conocimientos y de su experiencia concreta. Se solicitó reflexionar en torno situaciones del propio establecimiento susceptibles de ser analizadas, a la forma en que cada sujeto se sitúa frente a la experiencia educativa, desde el ser, el deber ser, desde las diferencias y similitudes de sus prácticas con la tendencia general de su entorno; desencadenando explicaciones, juicios y lógicas de razonamiento.

Con este objetivo se determinan ámbitos específicos del proceso de enseñanza – aprendizaje que se desea indagar, definiendo algunas dimensiones de la práctica docente que interesa abarcar: Enseñanza y aprendizaje: planificación, evaluación a,

gestión de aula, y relación con el entorno y otros actores (directivos, docentes pares y familias), Contexto y condiciones del ejercicio docente, Apoyo técnico - pedagógico y colaboraciones necesarias con otros actores.

A continuación se presenta el modelo metodológico con el que se abordarán las creencias y las dimensiones de indagación y análisis para cada de las acciones descritas en la propuesta metodológica:

Modelo para el abordaje metodológico de las creencias



A partir de las consideraciones desarrolladas, se abordan las siguientes dimensiones de análisis, asumiendo que estas dimensiones y sus variables asociadas se encuentran relacionadas con las creencias, percepciones y expectativas de los docentes respecto de los elementos constitutivos del proceso de enseñanza aprendizaje y con las prácticas pedagógicas que de dichas creencias derivan:

d) Las dimensiones del estudio

| Dimensiones Entrevistas Grupales con Docentes | | |
|---|--|---|
| Dimensión | Subdimensiones | |
| Creencias epistemológicas respecto del proceso de E-A (ideal, el deber ser) | Elementos constitutivos del proceso de E-A (descripciones y argumentaciones sobre el tipo de conocimiento disciplinar y didáctico necesario y valioso de poseer y transmitir y descripciones sobre aprendizaje del estudiante y del docente) | |
| Creencias respecto de la relación pedagógica en el proceso de E-A (ideal, el deber ser) | Planificación disponibilidad y uso de recursos de apoyo, consideración de la diversidad y dificultades de aprendizaje,) descripciones y argumentaciones relativas al cómo debe ser | |
| | Evaluación (estrategias pertinentes, manejo diversidad) descripciones y argumentaciones relativas al cómo debe ser | |
| | Gestión de aula (cómo se aprende, relación y manejo con grupo curso, interacciones, discursos y decisiones que favorecen el proceso de E-A) descripciones y argumentaciones | |
| Percepción de influencia de las creencias, percepciones y expectativas de los profesores sobre las prácticas de E-A (relación entre creencias y justificación de prácticas) | Relación efectiva con el entorno y otros actores (interacciones con directivos, docentes pares, y familias que favorecen el proceso de E-A, creencias sobre el rol de los demás actores) descripciones y argumentaciones | |
| | Descripción de las propias prácticas de E-A (interacciones, discursos y decisiones) | |
| | Justificación de prácticas de E-A (atribución de creencias, fundamentos, niveles de incertidumbre) | |
| | Explicaciones sobre resultados de aprendizaje en distintos subsectores | |
| Contexto de ejercicio docente | Explicaciones sobre aprendizajes más fáciles y difíciles de lograr | |
| | Descripción y valoración del contexto (ambiente físico y social, clima, recursos materiales disponibles, apoyos técnico-pedagógicos disponibles y necesarios, condiciones laborales reales e ideales) | |
| Expectativas respecto del proceso de E-A | Arreglos personales respecto del contexto y argumentaciones (estrategias de compatibilización reales). Descripción de espacios de autonomía en el ejercicio docente. | |
| | | |
| | | Percepción de facilitadores del proceso de E-A |
| | | Percepción de obstaculizadores del proceso de E-A |
| Sugerencias para la solución de las problemáticas del proceso de E-A: internas (aplicables a sí mismos) y externas (aplicables al entorno u otros actores) | | |

* Los elementos que figuran describiendo cada subdimensión aluden a aspectos que se espera surjan a través de ella, en términos de una guía orientadora de la discusión y el posterior análisis para el investigador, y no refiere a elementos que serán directamente abordados en las entrevistas.

| Dimensiones Directores y Jefes UTP |
|---|
| Percepción de creencias, percepciones y expectativas de los profesores respecto de los elementos constitutivos del proceso de E-A |
| Percepción de influencia de las creencias, percepciones y expectativas de los profesores sobre las prácticas de E-A |
| Percepción de facilitadores del proceso de E-A |
| Percepción de obstaculizadores del proceso de E-A |
| Sugerencias para la solución de las problemáticas del proceso de E-A (aplicables a sí mismos desde su rol directivo) y externas (aplicables al entorno u otros actores) |

| Dimensiones Entrevista Experiencias de Vida Docente |
|---|
| Trayectoria vital, experiencia familiar/crianza, experiencia escolar, experiencias de vida respecto del proceso de E-A |
| Experiencia de Formación Inicial Docente |
| Experiencia de Formación Continua |
| Trayectoria profesional: Contextos de desempeño laboral (tipos de interacciones con pares, autoridad, estudiantes, ambiente físico y clima, recursos disponibles, apoyo técnico pedagógico, colaboración de otros actores), condiciones de desempeño, arreglos personales |
| Creencias respecto del proceso de E-A: elementos constitutivos del proceso de E-A, planificación, gestión de aula (cómo se aprende), evaluación, relación con el entorno, rol de otros actores, de los apoyos, del contexto, condiciones y recursos. |
| Percepción de influencia de las creencias, percepciones y expectativas de los profesores sobre las prácticas de E-A: Descripción de prácticas de E-A, Justificación de prácticas, Atribución de prácticas |

Los instrumentos aplicados se presentan en anexos.

- Pauta de entrevista grupal a docentes
- Pauta de entrevista grupal a directivos
- Pauta de entrevista biográfica

e) Casos de establecimientos educativos seleccionados para entrevistas grupales a docentes, entrevistas grupales a directivos y entrevistas individuales en profundidad a docentes

Tabla 1: Entrevistas grupales con docentes

| Establecimiento | Región | Comuna | Nivel | DEP. | R/U | NSE |
|-----------------|--------|---------------------|-------|------|-----|-----|
| 1 | 2 | Calama | B | MC | R | B |
| 2 | 2 | Antofagasta | CB1 | MC | U | B |
| 3 | 2 | Antofagasta | M | PS | U | D |
| 4 | 2 | Antofagasta | CB2 | PP | U | E |
| 5 | 4 | Vicuña | B | MD | R | B |
| 6 | 4 | La Serena | CB1 | MC | U | C |
| 7 | 4 | La Serena | M | PS | U | B |
| 8 | 4 | Coquimbo | M | PS | U | D |
| 9 | 5 | La Ligua | B | MD | R | B |
| 10 | 5 | Limache | M | PS | U | C |
| 11 | 5 | Valparaíso | CB2 | MC | U | A |
| 12 | 5 | Los Andes | CB1 | PP | U | E |
| 13 | 8 | Concepción | M | PP | U | E |
| 14 | 8 | Concepción | CB2 | PS | U | C |
| 15 | 8 | Talcahuano | M | MD | U | B |
| 16 | 8 | Tomé | B | MD | R | A |
| 17 | 9 | Lautaro | B | MD | R | A |
| 18 | 9 | Temuco | CB1 | PS | U | B |
| 19 | 9 | Temuco | CB2 | PP | U | E |
| 20 | 9 | Temuco | M | PS | U | C |
| 21 | 10 | Castro | B | MC | R | B |
| 22 | 10 | Puerto Montt | CB1 | MD | U | A |
| 23 | 10 | Puerto Montt | M CH | PS | U | C |
| 24 | 10 | Puerto Varas | M | PP | U | E |
| 25 | 13 | Las Condes | CB1 | MC | U | D |
| 26 | 13 | Pedro Aguirre Cerda | CB2 | MD | U | B |
| 27 | 13 | Maipú | M | PS | U | C |
| 28 | 13 | Puente Alto | M | PS | U | A |
| 29 | 13 | Santiago | CB2 | MD | U | C |
| 30 | 13 | Las Condes | M | PP | U | E |
| 31 | 13 | Colina | B | MC | R | B |
| 32 | 13 | Lampa | B | MC | R | B |

B: Básico; CB1: Primer ciclo básico; CB2: Segundo ciclo básico; M: Media; Dep: Dependencia; R/U: Rural-Urbano; NSE: A,B,C,D,E, según clasificación SIMCE.

Tabla 2: Síntesis Entrevistas Grupales Directivos

| Directivos | Región/lugar | | | | | | | |
|------------------------|--------------|-----------|------------|------------|--------|----------|--------------|---------------|
| | II | IV | V | VIII | IX | X | XIII a | XIII b |
| Entrevistas UTPs | Antofagasta | La Serena | V. del Mar | Concepción | Temuco | P. Montt | RM Centro | RM Cordillera |
| Entrevistas Directores | Antofagasta | La Serena | V. del Mar | Concepción | Temuco | P. Montt | Individuales | Individuales |

Tabla 3: Síntesis Entrevistas en Profundidad Docentes (Relatos de Vida)

| Docentes | Región Región/lugar /lugar | | | | | | | |
|--------------------|----------------------------|-----------|--------------|------------|--------|----------|----------|----------|
| | II | IV | V | VIII | IX | X | XIII a | XIII b |
| Entrevista Docente | Antofagasta | La Serena | Viña del Mar | Concepción | Temuco | P. Montt | Santiago | Santiago |

3.- Marco Conceptual

Las creencias docentes sobre el aprendizaje y la enseñanza

Introducción

A continuación se presenta un marco de referencia para analizar y explicitar la comprensión del constructo "creencias docentes". La literatura referida al *pensamiento del profesor -teacher thinking-*, propone que las creencias docentes son un objeto de estudio clave para la comprensión de las prácticas pedagógicas. Interesa, por ello, apreciar cuáles son las principales distinciones y características del constructo, desde qué perspectivas teóricas y disciplinarias es posible entenderlo y a qué ideas y procesos refiere. Al respecto, destacamos los aportes de la noción de "representación social" de la psicología social y de "buenas razones" de un enfoque de la sociología del actor. Ambos conceptos poseen larga data en la tradición de las ciencias sociales y permiten distinguir con más claridad algunos alcances de la idea de "creencias docentes".

El texto se detiene en algunos resultados de investigaciones que estudian creencias docentes en el contexto local e internacional. En particular, se exponen resultados de investigaciones sobre creencias acerca de la enseñanza y el aprendizaje. Parte de ellas se ha realizado en base a la aplicación de cuestionarios a muestras representativas de maestros. Otras han optado por metodologías cualitativas como las entrevistas, los análisis de materiales didácticos y videos de clases y la descripción etnográfica. En cada caso, los supuestos acerca de cómo se analizan las creencias son muy relevantes para entender las múltiples formas de comprenderlas.

Finalmente, el texto propone cuáles serán las dimensiones consideradas en este estudio para analizar las creencias docentes. A partir de una sistematización de la literatura revisada, se opta por enfatizar ciertas características y dimensiones claves del constructo que posibiliten en estudio y análisis de la investigación en curso.

La mirada desde los estudios del *pensamiento del profesor*

Existe en el campo de la investigación educativa una sensibilidad creciente acerca de la subjetividad del actor escolar, especialmente la figura del docente, dada su acción mediadora en la transmisión e implementación de las propuestas curriculares de estas últimas décadas. En la medida que se acepta que el maestro es un "mediador" que favorece los procesos de aprendizaje, la investigación se ha interesado en estudiar la peculiaridad de esta mediación cultural y las variables y dimensiones que la condicionan. Las dinámicas de enseñanza se relacionan estrechamente con las formas en que los docentes conciben el contenido que enseñan, el curriculum, la organización escolar y los procesos de aprendizaje de los estudiantes, entre otras cosas.

La literatura sobre investigación pedagógica reconoce hace más de 20 años la existencia del llamado *paradigma en torno al pensamiento y toma de decisiones del profesor - teacher thinking-* (Jiménez, 2006). Este paradigma está representado por un cúmulo de investigaciones provenientes de la pedagogía, la psicología y también la etnografía, que giran en torno a la importancia del actor docente en los procesos de interacción y socialización en el aula. Esta línea de estudios considera que existe un

conocimiento propio de los docentes que se adquiere y se utiliza de forma activa en su práctica profesional (Calderhead, 2003). Este conocimiento se refiere a saberes, convicciones, creencias, actitudes, reflexiones, expectativas, opiniones, explicaciones, entre otras, que se movilizan en la práctica docente de forma automática o reflexiva (Wanlin, 2009). El paradigma del *pensamiento del profesor* analiza aquellos saberes formalizados y explícitos que los profesores declaran y, a la vez, el conjunto de ideas y creencias que no son, necesariamente, evidenciadas en la práctica docente. Clark y Peterson (1986), dos autores clásicos que inauguran el llamado *teacher thinking*, propusieron un modelo que identifica dos dimensiones propias del pensamiento del profesor. Por una parte, aquello que los profesores planifican por escrito y que expresa lo que saben, pueden y desean llevar a cabo en la enseñanza; por otra, los pensamientos, representaciones y creencias que no son expresados en una planificación escrita pero que inciden profundamente en los que saben, pueden y desean enseñar los docentes (en Wanlin, 2009, p. 91). Ambas identidades están íntimamente relacionadas y muy influenciadas por los procesos de interacción a los que está sujeto el docente. A diferencia del estudio del conocimiento expresado en las planificaciones de la enseñanza que se basa fundamentalmente en el análisis de éstas, la investigación sobre representación y creencias requiere metodologías muy sensibles al análisis discursivo, a las lógicas de argumentación y justificación de los docentes y a la observación de todo el sistema de acciones y decisiones que se despliega en la práctica profesional.

En la literatura especializada existe una heterogeneidad de constructos teóricos para referirse a las creencias docentes. 'Creencias del profesor', 'concepciones', 'constructos personales', 'significaciones', 'percepciones', 'teorías implícitas', 'metáforas', "expectativas", etc., son algunas de las denominaciones comunes usadas para estudiar el pensamiento pedagógico del docente. Entre ellas, quizás las nociones de 'creencias' y 'teorías implícitas' son las más utilizadas en las investigaciones sobre *pensamiento del profesor*. Respecto a la noción de "creencia", su definición es amplia, pero lo que destaca, como consenso mínimo, es su naturaleza cognitiva. Según el investigador norteamericano J. Fickel las creencias son "un conjunto de potentes esquemas sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, a partir de los cuales los docentes toman decisiones conscientes y priorizadas" (Jiménez, 2006). También se la consigna como juicios personales que predicen formas de comportamiento y que guían los pensamientos de las personas (Pajares, 1992 en Gómez, 2010). Estas se organizan en base a "las conexiones y relaciones con otras creencias u otras estructuras cognitivas o afectivas; cumplen una función adaptativa fundamental; y, además, por su naturaleza y origen, algunas estarían más sujetas a controversia que otras" (Gómez, 2010, p. 7). Las creencias suelen diferenciarse del conocimiento formalizado (o científico) porque aluden a verdades personales, muchas veces ligadas a evaluaciones o afectos sobre un determinado fenómeno y muy marcadas por la prescripción o el deber ser. Al interior de ellas se inscriben las "expectativas" y las "percepciones".

Las expectativas refieren a la confianza y la capacidad de concreción de un fin determinado. Suponen evaluar anticipadamente la posibilidad de alcanzar un objetivo o aspiración (Jiménez, 2006). Las expectativas suelen integrarse al sistema cognitivo de las "creencias" docentes en la medida que predisponen las relaciones sociales del actor. Lo que espera un docente de sí mismo, de la escuela o de los alumnos está estrechamente ligado a su confianza en la institución escolar, a sus aspiraciones en materia de aprendizaje y enseñanza y, además, a las esperanzas que deposita en su

propia profesionalización. Las "creencias" no son objetos "puros", se trata más bien de un constructo en el que confluyen distintos tipos de ideas, imaginarios y disposiciones (Wanlin, 2009).

Las percepciones, siempre en el ámbito del paradigma del *pensamiento del profesor*, se integran a la noción de creencias sin mayor distinción. Jiménez (2006) reconoce que la noción de "significado" posee más cobertura en la literatura sobre el tema, aludiendo con ella a la capacidad cognitiva de dotar de sentido a una determinada idea o conocimiento externo a la realidad del sujeto. La percepción es, en este sentido, una forma de significación de la realidad menos teorizada y más sensorial, pero que está influida por las ideas previas del sujeto.

La noción de 'teoría implícita', cercana a la noción de 'creencias', pero con un supuesto de mayor estructuración, alude a las formas en que los docentes construyen explicaciones causales sobre los fenómenos educativos. Se trata de un intento de relacionar conocimientos, creencias, expectativas o significados, entre otras, extraídos de la experiencia personal y profesional para tomar decisiones prácticas (Clark, 1998 en Jiménez, 2006). Las teorías implícitas son marcos de referencia que permiten interpretar y dotar de racionalidad las prácticas docentes. Se trataría de esquemas organizados para entender las regularidades de la experiencia práctica y, a la vez, para enfrentar las decisiones cotidianas del aula.

El límite entre las nociones de "creencias" y "teorías implícitas" no es claro, pues no obstante las primeras no son necesariamente sistemas estructurados para generar explicaciones causales sobre los fenómenos escolares, también cumplen una función de justificación de las formas de actuar del docente. Mientras algunos aluden al nivel de estructuración de las ideas, es decir, a mayor estructuración y capacidad explicativa de las creencias, se puede hablar de teorías implícitas; otros autores optan por la noción de creencias por su carácter global y más integrador (Jiménez, 2006). Existen creencias estructuradas y otras que son más bien dispersas o poco evidentes. En ambos casos, operan como ideas para otorgar sentido a un determinado fenómeno. Las creencias, por lo mismo, son sistemas de cognición cuyo origen está mediado por el contexto sociocultural y las interacciones del sujeto. En este mismo sentido, las nociones de "expectativas" y "percepciones" no se distinguen en la literatura sobre *pensamiento del profesor* como constructos independientes.

Llegamos así a una noción amplia de "creencias docentes" que incluye las expectativas, percepciones o formas de significación de la realidad que realizan los profesores en contextos determinados. También integra ideas, pensamientos, teorías implícitas, entre otras, en un sistema interconectado de conocimientos y saberes que confluyen en el pensamiento del profesor. Las creencias, en este sentido amplio, son sistemas cognitivos, es decir construcciones mentales cuya validación o justificación puede poseer distintas fuentes: la propia experiencia, el conocimiento científico dominante y/o divulgado, consensos culturalmente aceptados, inferencias lógicas, entre otras (Van Dijk, 1999 en Martínez, et-al 2009). Según algunos, las creencias son las "teorías individuales" de los maestros y, por lo mismo, orientan y predicen sus acciones o formas de comportamiento en materia pedagógica.

La literatura reconoce la naturaleza situada e interactiva de las creencias. Este sistema cognitivo que dota de sentido el quehacer docente, se construiría en relación a la experiencia social de los profesores y estaría permanentemente expuesto a procesos

de cambio. Esta condición situada y cultural puede entenderse con mayor profundidad si se recurre a otros campos disciplinarios que tratan de explicar las ideas y creencias individuales. Más concretamente, los aportes de la psicología social y la sociología del actor.

Las miradas desde la noción de representaciones sociales y la sociología del actor

Los estudios sobre *pensamiento del profesor* comprenden las creencias como sistemas cognitivos de interpretación de la realidad educativa que permiten tomar decisiones y acciones en el campo escolar. Desde otros campos del conocimiento, como la psicología social o la sociología del actor, la noción de creencias ha sido profusamente trabajada.

La psicología social planteó hace décadas la noción de "representación social", entendida como un sistema de creencias organizadas cuyo origen es siempre sociocultural. La noción de representación arranca de la teoría de Serge Moscovici (1993). En líneas generales, las representaciones sociales se refieren a la capacidad de un sujeto o de un grupo de conferir sentido a sus conductas, y entender la realidad mediante su propio sistema de referencias. En este sentido, la representación alude a una dimensión social e individual del sujeto, dicotomía que también expresa la tensión de este constructo, que oscila entre las corrientes teóricas estructuralistas que otorgan mayor importancia a los condicionamientos sociales en la conformación de una representación, hasta las posiciones más cognitivistas, que atribuyen una mayor injerencia del sujeto en dicha conformación.

Asumiendo un énfasis sociocognitivista, se puede afirmar que una representación social es una forma de conocimiento, elaborada socialmente y compartida con un objetivo práctico que concurre a la construcción de una realidad común para un conjunto social (Jodelet, Moscovici, S., 1993). Es a la vez producto y proceso de una realidad mental por la que un individuo o grupo reconstituye la realidad que enfrenta y le atribuye una significación específica (Abric, JC., 2001). Las representaciones constituyen realidad y transmiten parte importante de las tradiciones culturales de un sujeto. Pero, a la vez, son dinámicas y evolutivas y pueden generar relaciones innovadoras al interior de un grupo (Bonardi, C., Roussiau, N., 1999). Así caracterizada, la representación responde a un conjunto de informaciones, creencias, opiniones y actitudes respecto a un objeto dado. Estas se expresan a través de un contenido y una estructura que determinan la significación del sistema representacional.

Uno de los aportes de las corrientes cognitivistas, ha sido la identificación en este sistema de un *núcleo central* (Abric, JC., 2001). Es en este núcleo donde residen las creencias más fundamentales en torno a la representación. Por otra parte, en una representación existen *creencias periféricas*, que aluden a aquellas creencias más flexibles que se modifican en instancias de comunicación y en contextos específicos que experimenta un sujeto. Este doble sistema permite comprender que las representaciones sociales sean estables y flexibles a la vez. La estabilidad está dada por el núcleo central anclado en el sistema de valores compartidos por los miembros

de un grupo. La flexibilidad en cambio, se alimenta de las experiencias individuales en situaciones específicas (Abric, J.C., 2001).

Las representaciones sociales responden a cuatro funciones principales (Abric, J.C., 2001):

- Funciones de saber: permiten entender y explicar la realidad. Lo que habitualmente conocemos con el nombre de "sentido común", constituye un saber práctico que permite asimilar comprensivamente el contexto del cual formamos parte. Además, es la condición necesaria para comunicarnos con otros, y para transmitir y difundir ese saber.
- Funciones identitarias: definen y otorgan identidad al sujeto y a su grupo. El sentido de pertenencia y la identificación con un colectivo, son funciones de las representaciones que aluden a la necesidad de los sujetos de ubicarse en un referente valórico y normativo que los diferencien de otros. Las representaciones, en este sentido, resguardan la imagen positiva del grupo y cumplen un control social con relación a los procesos de socialización.
- Funciones de orientación: conducen los comportamientos y las prácticas. En este sentido, son juicios de anticipación que determinan expectativas. La representación que un sujeto posea de un determinado objeto, condiciona su comportamiento y crea un tipo de relación característica del sujeto con ese objeto. Además, la representación es prescriptiva de comportamientos y prácticas sociales, pues define lo tolerable, lo legítimo y lo repudiable en un contexto dado.
- Funciones justificadoras: permiten justificar a posteriori las posturas y los comportamientos. Refuerzan la posición de un grupo, perpetuando y justificando la diferenciación social.

La noción de "representación social" posee parentescos con la noción de "creencias docentes" propia de los estudios sobre *pensamiento del profesor*. La primera busca comprender la naturaleza de las creencias individuales y colectivas, circunscribiéndolas a un ámbito mental de origen sociocultural. En este sentido, el aporte de J. C. Abric resulta útil para analizar los procesos de cambio de creencias en los colectivos y en los individuos. Las motivaciones que tiene un docente para llevar a cabo alguna acción o decisión en relación a su enseñanza, pueden relacionarse con creencias profundas y esenciales, íntimamente relacionadas a la construcción experiencial de sus saberes formales y valóricos; o bien, puede vincularse con creencias más flexibles que surgen en contextos específicos y que le permiten justificar decisiones contingentes. Como se señaló anteriormente, en toda representación sobre un fenómeno social existen creencias fuertes y duraderas y, otras, de carácter más flexible que articulan la estructura representacional de un actor. Ambas creencias (núcleo duro o periférico, -siguiendo la nomenclatura de J.C. Abric-) residen en el sujeto que las sostiene y cree en ellas. Es decir, las representaciones son sociales, pero radican en cada actor y orientan sus acciones y decisiones individuales.

Extrapolar la noción de representación social al ámbito de las creencias docentes permite focalizar con mayor precisión conceptual la estabilidad y perdurabilidad de dichas creencias y, a la vez, contextualizar mejor su naturaleza social y cultural. A diferencia de perspectivas más cognitivistas que ponen el acento en que los docentes

poseen ideas o saberes que movilizan permanentemente para tomar decisiones en el aula, las perspectivas socioculturales insisten en que las creencias son constructos intersubjetivos, que se gestan en procesos interactivos y que están profundamente condicionadas por los contextos sociales del maestro. El "sentido común" de los docentes remite a saberes y percepciones ampliamente compartidas a nivel profesional y generacional. Por una parte, la socialización escolar, de la que todos formamos parte por el hecho de asistir a una escuela, es un sistema de aprendizaje que erige creencias muy profundas respecto a cómo funciona una escuela y a qué significa que los niños aprenden en ella; por otra, la socialización laboral introduce rápidamente a los profesores en un sistema de rutinas compartidas y de orientaciones pedagógicas que configuran acciones y explicaciones respecto a cómo aprenden los alumnos. En ambos casos, se traspasan creencias arraigadas en discursos dominantes que son la base de los procesos de construcción del llamado "sentido común". Aquellas creencias más centrales y permanentes serán, probablemente, las creencias que no fueron intervenidas o flexibilizadas en la experiencia de formación inicial o universitaria y que permiten que los docentes expliquen los fenómenos de aprendizaje a partir de su propia experiencia escolar. Por lo mismo, es plausible que las creencias más flexibles o muy adaptables a los contextos sociales en los que se sitúa el profesor, sean aquellas que poseen menos arraigo en su experiencia vital y que no ha logrado consolidar a partir de un proceso de experimentación y de adaptación profunda a sus estructuras cognitivas.

Otro campo de estudio interesante de observar es el referido a la sociología del actor y la importancia que se otorga a los procesos de subjetivación en las decisiones de los sujetos. Las creencias de un actor social expresan argumentos, ideas y formas de percibir la realidad que le resultan válidas y razonables. Los actores sociales poseen "buenas razones" para creer en lo que creen y orientar sus acciones y decisiones de una forma determinada (Boudon, 2003). Estudiar las razones en las que descansan las creencias, implica aceptar que existe una racionalidad en cada actor social que está ligada a la validez interpersonal, es decir, al reconocimiento que hace cada actor de la validez de sus decisiones. (Demeulenaere, P, 1997). Se trata de una 'racionalidad subjetiva', que se construye a partir de la significación que le otorga el actor a sus acciones, creencias y actitudes.

El esfuerzo de quien investiga es comprender por qué una creencia o valor específico resulta razonable para quien la cree o la percibe como válida. Lo importante es considerar que las buenas razones de un actor social para creer en algo o llevar a cabo una decisión, siempre están condicionadas, y no determinadas, por el rol que posee en el contexto social en el cual se desenvuelve y por los recursos cognitivos con los que cuenta para enfrentar sus oportunidades.

El sociólogo francés R. Boudon considera que existen parámetros en cada acción que son necesarios de considerar al momento de comprender una decisión, una creencia o una actitud individual. Estos son (Boudon, R, 2003: 89).

- *Parámetros de contexto.* El actor social siempre actúa y toma decisiones en una situación social determinada. Su racionalidad, como lo señalamos anteriormente, se relaciona con las decisiones que emprende a partir del contexto en el cual se desenvuelve. Las condiciones preexistentes al individuo son fundamentales en la constitución de sus creencias y de la forma en la que se representa la realidad.

- *Parámetros de posición.* Cada individuo desarrolla una concepción de la realidad dependiendo de su punto de vista, de su posición: trabajo, posición social, familia, etc.:
- *Parámetros cognitivos.* De la misma forma, la opinión de un individuo sobre un tema depende de sus competencias cognitivas, que a su vez también están condicionadas por parámetros contextuales. La información con la que cuenta cada sujeto es crucial en la toma de sus decisiones y, a la vez, incidirá en su potencialidad para interpretar una determinada situación.

La racionalidad no es una ecuación perfecta entre lo que se piensa y lo que realmente se hace. La racionalidad es el reconocimiento de la validez de las razones esgrimidas por un actor social para tomar decisiones (Boudon, R, 2003). El actor social construye argumentos para dotar de sentido y justificación a sus acciones. Esta forma de concebir la racionalidad coincide con una de las funciones de las representaciones sociales definidas anteriormente. Tal como lo propone J.C. Abric, la justificación y la búsqueda de legitimidad de las acciones, es una fuente de construcción de identidad que posee cada sujeto que confirma su espacio de autonomía y de elaboración de sentidos frente a la realidad social. La tarea investigativa supone, entonces, detenerse en las creencias, argumentos, motivaciones o valores que se relacionan con la acción realizada (Cherkaoui, M, 2000). Esta postura caracteriza los enfoques individualistas metodológicos de la sociología del actor.

Desde otra perspectiva, más ligada a la sociología estructuralista, el sociólogo francés François Dubet (2001), acoge la noción de 'buenas razones', pero sólo para estudiar sistemas de argumentación o de justificación de las acciones. Su fuerza explicativa recae en la justificación *a posteriori* que puede realizar un sujeto cuando piensa por qué tomó ciertas decisiones y no otras. Dubet insiste en la necesidad de ligar la racionalidad subjetiva de los actores sociales a su estructura social y a las oportunidades objetivas que poseen los sujetos para elegir y tomar decisiones. Los individuos no sólo se juegan sus intereses o sus creencias en una situación, ellos se juegan 'su piel', la imagen que poseen de ellos mismos y que otros le atribuyen; se juegan sus identidades, es una lucha entre la imagen que ellos tienen de sí y la que otros les atribuyen (Dubet, F, 2001: 429). Cuando un sujeto toma decisiones, no sólo se relaciona con la situación, sino que, al mismo tiempo, construye una imagen de sí mismo. Los sujetos poseen creencias, intenciones y motivaciones para actuar. Pero también están constantemente interpretando las situaciones a partir de los recursos de los que disponen. Por lo tanto, según Dubet, tan importante como estudiar a los individuos y a sus razones, es analizar las formas en que se gestan las oportunidades que posee un individuo y el proceso mediante el cual construye sus aspiraciones sociales.

La alusión a estos dos autores (contrapuestos) de la sociología de la acción permite entender más complejamente la noción de "creencias docentes". Por una parte, detrás de toda creencia existen sistemas de argumentación que el sujeto considera razonables para validar socialmente sus acciones; por otra, los argumentos que puede construir un sujeto para referirse a sus creencias están profundamente condicionados por el contexto sociocultural y las posibilidades y oportunidades objetivas que tuvo para construir y significar sus creencias. Equilibrar estas dos miradas hace parte de la tarea investigativa. Es decir, es importante entender que tras los argumentos que ofrecen los docentes al momento de explicar sus concepciones sobre la enseñanza y el

aprendizaje, subyace un principio de racionalidad. Lo que explica el maestro le resulta razonable y adecuado en un contexto determinado. Aun cuando manifieste ambigüedad o incertidumbre frente a una determinada situación, es probable que éstas también se amparen en “buenas razones” para no encasillarse con una opinión única o certera. Al argumentar públicamente, el profesor construye una imagen de sí mismo que expresa su visión de la profesión y el tipo de discurso pedagógico que le interesa legitimar en la conversación colectiva. Pero al mismo tiempo, esos argumentos o ‘buenas razones’ son el producto de las circunstancias objetivas que ha vivido el profesional: capital cultural, calidad de su formación, calidad de su práctica profesional y laboral, redes o vínculos que le permitan actualizarse y/o participar de conversaciones profesionales, posición o estatus en relación a la toma de decisiones pedagógicas, entre otras.

Los docentes también usan las creencias como sistemas de explicación y justificación de sus acciones. En las respuestas y argumentos que construyen los maestros se juegan, además, la imagen profesional que desean proyectar y que legitiman como válida en un determinado contexto. Por ello, es necesario insistir que las creencias trascienden el plano cognitivo, son también sistemas de argumentación razonada que están mediados por las condiciones socioculturales del sujeto y que le permiten validarse y legitimarse como actor social.

Enfoques teóricos y dilemas prácticos que sustentan las creencias sobre E-A

Este estudio se detiene en las creencias de los docentes respecto a todas aquellas situaciones y acciones directamente relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje escolar. Estas creencias comienzan a gestarse a partir de las propias experiencias escolares de los futuros maestros. Existe una biografía asociada a los modelos de enseñanza y aprendizaje que vivió un maestro, a las narrativas o discursos públicos sobre el tema que le tocó presenciar o vivir y a los fundamentos morales y éticos que construye a lo largo de su historia, entre otros aspectos. En esta dimensión, las experiencias afectivas en relación a la pedagogía y la enseñanza pueden ser muy condicionantes de las percepciones y expectativas que un docente elabore a lo largo del tiempo. Varios autores afirman que en las historias de vida de los docentes hay que buscar las primeras claves del origen del pensamiento del profesorado (Rodrigo, 1993). Por otra parte, las creencias se desarrollan, cambian o se refuerzan en relación a los contextos laborales y profesionales del profesorado. Los espacios en los que trabajan los docentes, el tipo de interacciones en las que participan, las relaciones que establece con la autoridad, los alumnos y la comunidad y, muy centralmente, los resultados de enseñanza y aprendizaje que se sancionan como correctos en esos espacios, inciden en las creencias o concepciones que poseen los docentes. En este sentido, las creencias, comprendidas como esquemas de pensamiento, son contextualizadas, provisionales y flexibles. Lo que creen y esperan profesores y profesoras sobre la enseñanza está altamente asociado a las condiciones de su trabajo, a los apoyos o mediaciones con las que cuenta para implementar reformas educativas o innovaciones, a las relaciones humanas de la escuela, al tiempo y carga de trabajo que posea y a las remuneraciones, entre otras (Ávalos, 2010).

El paradigma sobre el *pensamiento del profesor* realiza una distinción entre “creencias epistemológicas” y “creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje”. Las fronteras entre

ambas son poco precisas. Las primeras, aluden directamente a la comprensión e interpretación de cada profesor frente al conocimiento que enseña. También se encuentran en la literatura con distintas denominaciones, como 'pensamiento epistemológico', 'creencias epistémicas' o 'epistemología personal'. Este tipo de creencias define lo que el sujeto entiende por conocimiento, cómo es construido, cómo se evalúa, cómo se produce, dónde reside, entre otras (Hofer, 2002 en Martínez, 2009, p. 2). El estudio de Martínez (2009) hace referencia a la tipología de la investigadora norteamericana M. Schommer (1990) quien propuso que las creencias epistémicas de los docentes no son un continuo lineal. Más bien se yuxtaponen y poseen niveles de complejidad diferentes. Más precisamente, la investigadora señaló que existen creencias epistemológicas que expresan (en Martínez, 2009, p. 2-3):

- a) Una estructura o complejidad del conocimiento: los docentes pueden sostener ideas muy ingenuas que tienden a vincular el conocimiento con ideas aisladas y no relacionadas entre sí. En el otro extremo, sus creencias sobre el conocimiento aluden a una red de interconexiones e ideas complejas, que se relacionan y se gestan en un determinado contexto.
- b) Estabilidad o incertidumbre del conocimiento: los docentes pueden expresar certeza absoluta frente a un determinado conocimiento y tener confianza en que es susceptible de ser conocido a cabalidad o, por el contrario, sus creencias pueden expresar que el conocimiento es relativo, cambia y que es imposible conocer un fenómeno de forma definitiva, pues el conocimiento sobre él siempre se modifica y se transforma.
- c) La fuente del conocimiento: algunos creen que el conocimiento es producido por especialistas autorizados y que esa producción debe ser enseñada al aprendiz. Otros, radican la fuente del conocimiento en el propio alumno y que solo la información deviene en conocimiento cuando el sujeto puede otorgarle significado.
- d) Velocidad de adquisición del conocimiento: las creencias oscilan entre los que creen que el aprendizaje es una 'cuestión rápida' que supone buenos y eficientes mecanismos de transmisión hasta los que creen que es un proceso gradual y lento.
- e) Habilidad para aprender: algunas creencias sostienen que la habilidad para aprender es innata, mientras otras, en el otro extremo, se basan en que esta habilidad es adquirida y evoluciona a lo largo de toda la vida.

La propuesta de Schommer plantea creencias epistemológicas extremas para graficar que la mayoría de los docentes sostienen creencias intermedias, que deben ser analizadas al interior de este continuo. Eso explica, en parte, que frente a muchas cuestiones propias de la reflexión epistemológica presenten dudas, incertidumbres o manifiesten creencias contradictorias. Aquí nuevamente la importancia de la intersubjetividad y de las condiciones objetivas o parametrales de los sujetos para reflexionar sobre estos tópicos.

Por otra parte, la tipología anterior evidencia que el límite entre las creencias epistemológicas y aquellas referidas a la enseñanza y el aprendizaje es bastante difuso. Las características enunciadas abordan permanentemente ideas acerca del proceso de aprendizaje. Ello lleva a proponer que ambas creencias están muy condicionadas por la disciplina en la que cada profesor fue formado y, más concretamente, por el enfoque epistemológico con el que se le enseñó esa disciplina (Bromme, 1988). La posición epistémico frente a una determinada materia, encierra,

en sí misma, su concepción de aprendizaje. Este argumento es muy fuerte en los enfoques de didáctica de las distintas disciplinas. Mientras que otros autores postulan que las creencias epistémicas de los docentes son eclécticas, pues convergen en ellas distintas disciplinas que contribuyen a explicar los fenómenos pedagógicos y distintas lógicas de formación que se yuxtaponen en su formación inicial. No existirían, por lo mismo, mayores diferencias entre los profesores de las distintas disciplinas y los profesores de primaria. Todos los docentes se enfrentan a disciplinas científicas, humanistas y artísticas que deben ser enseñadas en la escuela. Sobre ellas, elaboran juicios condicionados por el enfoque epistemológico explícito o implícito en que se socializaron con esos saberes. Prima con más fuerza el proceso de socialización que el de instrucción universitaria. Al mismo tiempo, la pedagogía los enfrenta a pensar desde referentes psicológicos, sociológicos, didácticos y éticos, entre otros. Cada una de estas disciplinas las incorporan o socializan desde *epistemes* diferentes, sin que exista, necesariamente, una reflexión sobre filosofía del conocimiento que permita integrar los distintos saberes recibidos y socializados. Por ejemplo, las creencias epistémicas sobre la matemática y la didáctica de la matemática pueden ser muy diferentes en un mismo profesor (Schwab, 1971, en Bromme, 1988, p. 21). Sobre la disciplina puede tener una concepción formalista y positivista, mientras que sobre la didáctica de la misma, sostiene creencias constructivistas que niegan la existencia de una realidad *a priori* del sujeto. Esta aparente contradicción es más bien consecuencia de la fragmentación disciplinaria de la formación docente.

La especificidad de las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, radica en que contienen una visión respecto a cómo el sujeto (cognitivo) se relaciona con el conocimiento, a cómo es la relación entre el sujeto que aprende y el sujeto que enseña, a qué tipo de resultados se espera llegar y qué condiciones contextuales explican estos resultados (Gómez, 2010). Pero también es posible afirmar que en toda creencia sobre E-A subyacen creencias epistemológicas, pues lo que está en juego son los procesos de transmisión del conocimiento. Por lo mismo, la mayoría de los autores analizados insisten que las creencias docentes suelen aludir a saberes e ideas híbridas y eclécticas.

Para las creencias sobre E-A, también se han propuesto tipologías que expresan las posiciones de los docentes. Por una parte se encuentran las creencias centradas en los procesos de 'transmisión' y en la acción y decisión del docente; por otra, en el otro extremo, las creencias 'progresivas' cuyo foco está en el alumno y en los procesos que desencadena para asimilar el conocimiento. Las creencias de tipo transmisivas aluden a ideas y concepciones centradas en el contenido y los procesos de planificación y programación del docente. A mayor control del docente sobre los ritmos y secuencias de una clase, más posibilidad posee de asegurar el aprendizaje de sus estudiantes. En las creencias de tipo progresivas, el docente es un eslabón más en una cadena de generación de interés y motivación por parte del estudiante. El profesor no enseña contenidos, sino que enfrenta al alumno a problemas y oportunidades de aprendizaje (Martínez, 2009). La creencia se sostiene en la idea de que el aprendizaje es un fenómeno mental que requiere al profesor en calidad de mediador y facilitador.

Desde una perspectiva similar, García (2010) propone tres enfoques que caracterizarían a las creencias sobre E-A:

1. Creencias fundamentadas en el conductismo: el proceso de aprendizaje es el resultado de la transmisión del conocimiento al sujeto que conoce. El profesor enseña "contenidos objetivos" que mediante procesos de estimulación,

repetición y retención logra traspasar linealmente a los estudiantes. El sujeto posee un rol pasivo, solo como receptor de información, no obstante se utilice para ello actividades y estrategias dinámicas.

2. Creencias fundadas en el cognitivismo interpretativo: el proceso de aprendizaje supone considerar que el sujeto interactúa con el conocimiento y lo reinterpreta, pero este proceso debe ser controlado por el profesor para que el "contenido objetivo" que se enseña no sufra muchas distorsiones. Por tanto, se reconoce que la interacción sujeto-objeto existe, pero la labor de la enseñanza es corregir las deformaciones de dicha interacción.
3. Creencias fundadas en el constructivismo: el aprendizaje es fundamentalmente un fenómeno de asimilación y/o reconstrucción de la realidad. La premisa es que no existe el "contenido objetivo" sino la resignificación que realiza el sujeto sobre este. La enseñanza media y controla los procesos de conexión de las estructuras cognitivas del sujeto con la información externa. Se distingue la noción de información con la de aprendizaje de esa información. Ello implica entender que lo que se aprende es necesariamente una transformación de la información previa y se evalúa en concordancia.

Estos sistemas de creencias caracterizarían los argumentos más o menos conscientes que despliegan los maestros para dotar de sentido a sus acciones pedagógicas en el aula. En cada sistema, hay una tradición teórica que se permea a través de distintas fuentes de socialización, entre ellas la propia escuela, la formación universitaria y las políticas educativas que orientan los currículos escolares, entre otras.

Junto a los enfoques teóricos que sostienen las creencias docentes, también se distinguen dilemas o desafíos propios del mundo de la práctica profesional que tensionan las convicciones más teóricas. Entre ellas, cómo promover los aprendizajes que creen pertinentes y, a la vez, enseñar el currículum prescrito y oficialmente establecido. Distintos estudios constatan que los docentes expresan mucha frustración por no poder desplegar lógicas de enseñanza más *ad hoc* con sus creencias profundas y que deben orientarse por los tiempos, secuencias y programaciones de los programas curriculares y los textos de estudio (Sardo-Brown, 1990 en Wanlin, 2009). La demanda del sistema educativo por cubrir un número determinado de objetivos y contenidos tensiona permanentemente la convicción de muchos docentes respecto a la necesidad de dedicar más tiempo a los estudiantes y menos tiempo a la transmisión de contenidos. Los docentes creen que sus estudiantes son distintos y que necesitan plantearles actividades en el aula que posean tiempos diferenciados más centrados en los estilos de aprendizajes que en las lógicas de transmisión del contenido. Según Sardo-Brown esta frustración lleva a los docentes a desesperanzarse tempranamente y a aprender a coexistir con creencias profundas que se contradicen abiertamente con muchas de sus acciones y decisiones en la práctica. Esta percepción de frustración está mediada por los niveles de autonomía profesional con los que cuentan los docentes y por los sistemas de evaluación de los distintos sistemas educacionales. A mayor estandarización de los sistemas evaluativos, los docentes radicalizan la frustración por no poder desarrollar una pedagogía que los represente y exprese honestamente sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje.

Muy ligado al anterior, otro dilema que consigna la literatura es el de conciliar los procesos de motivación y estimulación para aprender con la gestión de la disciplina y el

orden al interior de la sala de clases (Wanlin, 2009). Los docentes poseen creencias respecto a cómo se puede enseñar y aprender un determinado contenido, pero a la vez, también sostienen creencias sobre cómo enseñar a establecer relaciones de respeto, colaboración y concentración al interior de la sala. Estas creencias pueden entrar en abierta contradicción, o bien, ser muy coherentes entre sí. Los docentes declaran que en muchas ocasiones tratan de implementar estrategias de aprendizaje que se orientan a aprendizajes cognitivos, pero que en plena marcha de la clase toman decisiones y reorientan sus actividades hacia aprendizajes más formativos y actitudinales. Aquí se juega una dimensión estratégica en la dinámica de las creencias docentes. Los docentes identifican distintas naturalezas en los aprendizajes (cognitivos o actitudinales) y, según algunos autores, creen que el mecanismo para trabajarlos y lograr que los estudiantes los aprendan es diferente. Se podría conjeturar que ven en los aprendizajes cognitivos procesos mentales y de tratamiento de la información; mientras que en los aprendizajes formativos y actitudinales aprecian aprendizajes más conductuales que requieren de estrategias más modeladoras.

P. Wanlin cita los estudios de más de 10 años de Rob Halkes y R. Deijkers (2003) sobre análisis de creencias de profesores europeos para afirmar que las creencias sobre E-A no tienen sólo una naturaleza teórica, sino también práctica íntimamente ligada con la idea de formar éticamente a la infancia y la adolescencia. Según estos investigadores, en las creencias docentes existen ideas ligadas al *control* y el *ethos* que permiten entender muchas decisiones de los profesores y que son transversales al paradigma de aprendizaje que esté presente con más fuerza:

- Control de la enseñanza: los profesores creen que deben tener el control de la clase, ser capaces de estructurar la dinámica del aula y tener el poder para determinar el grado de participación que tiene una clase.
- El trabajo del *ethos*: los profesores investigados le asignan importancia a formar a los estudiantes en la participación y, también, a mantenerlos ocupados permanentemente como un símbolo de trabajo y productividad.
- La afiliación: los docentes creen que es vital contar con relaciones sociales cordiales entre alumnos y compañeros de trabajo.

Según Halkes y Deijkers, todos los docentes manejan dimensiones de *control* y *ethos* en sus clases. Y son éstas las que estructuran sus creencias sobre la E-A. Más aún que las concepciones teóricas o centradas en el aprendizaje. Los docentes estructuran sus creencias sobre aquellas situaciones que les resultan exitosas y efectivas al interior de la clase. Construyen sus rutinas y estrategias a partir de las clases en que han logrado consolidar el control del proceso de enseñanza y, a la vez, perciben que han trabajado en la formación ciudadana y ética de sus estudiantes a través de la promoción de mecanismos de participación y productividad. Dado el carácter estratégico de las creencias, los autores señalan que las orientaciones curriculares oficiales también inciden en la configuración de creencias de los docentes. Más que frustración, los profesores aprenden a ajustar sus ideas y percepciones sobre la E-A a los postulados curriculares y adecuan sus clases de forma voluntaria a las prescripciones oficiales, pues consideran que son fuente de eficacia escolar.

Finalmente, hay que destacar otra implicancia de la práctica docente en la configuración de las creencias: la experiencia profesional. Algunas investigaciones resaltan la diferencia entre las creencias de los profesores novatos y los experimentados. Los primeros ponen más atención en buscar estrategias para

mantener el orden y la disciplina en la sala de clases. Sus esquemas cognitivos para juzgar si el estudiante está aprendiendo o no son más formales y están muy basados en la conducta de los estudiantes. Los experimentados, movilizan esquemas más centrados en el contenido y son capaces de establecer teorías individuales para cada alumno (Calderhead, 1984 en Bromme, 1988, p. 27). Los docentes experimentados elaboran esquemas de interpretación de distintas situaciones de la sala de clases y son capaces de ofrecer explicaciones más variadas y complejas. Los novatos, centran sus ideas interpretativas en la disciplina del grupo y aluden a explicaciones más centradas en ese tema.

En síntesis, en las creencias sobre E-A convergen ideas, pensamientos, percepciones y expectativas de distinta naturaleza. Son creencias condicionadas por la perspectiva epistemológica del conocimiento que se busca enseñar. También por las teorías clásicas del aprendizaje, que transitan desde las más tradicionales y (neo)conductistas, hasta las más progresivas y constructivistas. Pero además, encontramos ideas y convicciones que se gestan en la práctica profesional a través de la construcción de rutinas de clases que resultan exitosas. En esta construcción, se juega el rol que le cabe al docente como director y controlador de la enseñanza y como formador de la dimensión ética del alumno. Además, existe una distinción entre la configuración de las creencias de un profesor novato respecto a uno experimentado que hace uso de más recursos cognitivos para entender o actuar en una determinada situación.

El lugar de la formación inicial y de la escuela en la configuración de creencias docentes

Resulta difícil establecer cómo se conectan las creencias con las teorías formales aprendidas durante la formación académica de los docentes (Jiménez, 2006). Y cómo estas dos fuentes, las creencias y las teorías formalizadas, se imbrican para dar paso al conocimiento profesional. Algunos consideran que la formación inicial docente posee un impacto muy bajo en la configuración de creencias de un profesor (Marcelo, 2007). La formación universitaria no lograría alterar las creencias aprendidas en los procesos de socialización escolar, familiar y cultural. En este sentido, las creencias docentes mantendrían niveles de "estructuración ingenua", pues carecen de un proceso de desnaturalización que permita que el docente evidencie su dimensión teórica e ideológica.

En un estudio que recoge relatos y reflexiones de profesores, se concluye que la experiencia laboral, las redes de apoyo y la formación continua impactan más las creencias del profesorado que su formación inicial (Imbernón, 2005). También se afirma que las creencias adquieren mayor solidez y perdurabilidad en la medida que los profesores acumulan más experiencia e institucionalizan rutinas y rituales de enseñanza que han probado como efectivos en su profesión. Según Imbernón, las creencias docentes se transforman en saberes profesionales sistematizados solo cuando los profesores tienen la oportunidad de reflexionar colectivamente sobre su práctica y pueden pensarla y organizarla desde una perspectiva más teórica. Este proceso requiere que los maestros escriban y sistematicen sus ideas sobre la pedagogía y que las enfrenten a canales de divulgación y discusión (Shulman, 1989).

De no mediar este proceso reflexivo, las creencias son sistemas dispersos y de poco alcance explicativo para el propio profesor.

Existe cierto consenso en la literatura especializada de que la formación inicial altera muy levemente las creencias epistemológicas formadas en el proceso de escolarización. Las creencias de los estudiantes fueron formadas a partir de los procesos de socialización (más que de procesos conscientes de instrucción) y, además, suelen ser opuestas a los enfoques constructivistas que hoy predominan en los discursos oficiales sobre formación de profesores (Gómez, 2010 p. 4). Es probable que exista una diferencia entre la configuración de creencias epistemológicas de los docentes que sí fueron formados en una disciplina (profesores de secundaria) de aquellos más generalistas cuyo foco estuvo en la formación pedagógica (profesores del Ed. Básica y parvulario). En los segundos, es el discurso propio de las teorías del aprendizaje el que incide más en la conformación de las creencias. Mas, como se señaló anteriormente, no es claro que la formación inicial configure creencias pedagógicas muy disímiles entre los profesores de diferentes especialidades.

Algunas investigaciones nacionales sostienen que las creencias de los estudiantes de pedagogía acerca de la enseñanza y el aprendizaje son transmisivas, más asociadas a un paradigma conductista, y que tienden a superponerse con discursos más constructivistas. Resulta así, que más que modificación de creencias, los estudiantes en formación suman nuevas ideas de las teorías formalizadas sin que estas impacten sus convicciones más profundas. Conviven con creencias contrapuestas y suponen que el conductismo (o las creencias transmisivas) y el constructivismo son enfoques "metodológicos" que se pueden trabajar simultáneamente en la sala de clases (Gómez y Guerra, 2008).

En el contexto nacional, Gómez (2010) realiza una revisión de los estudios sobre creencias docentes que se han realizado en los últimos años en Chile. Entre ellos, cita el trabajo de Guerra (2008) que luego de analizar los datos de la evaluación docente de más de 1.600 profesores en ejercicio, concluye que sus creencias epistemológicas (sobre el contenido que enseñan) suelen ser más ingenuas que las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Esta investigación propone que los docentes municipales enfrentan el contenido como una serie de "datos" e "información" aislada y desconectada entre sí, sin hacer referencia a las lógicas de construcción teóricas que sustentan los temas y contenidos curriculares. En cambio, en relación a la enseñanza y el aprendizaje, se evidenciarían creencias que legitiman la visión de "proceso", de "interacción" y "conocimientos previos del sujeto". La premisa es que las creencias sobre la disciplina a enseñar (o epistemológicas) son más tradicionales o positivistas y que el docente las configura antes de su formación universitaria. En ellas, el "sentido común" socializado, es decir, el positivismo, es más fuerte y estable. Por el contrario, respecto a las creencias sobre enseñanza y aprendizaje en el contexto escolar incorpora justificación de tipo más constructivista que hablarían de una mayor sensibilidad hacia ese tipo de explicación o teorías. La formación inicial y/o las orientaciones curriculares emanadas de la política educativa contingente permean los discursos docentes y alteran, al menos, la nomenclatura pedagógica que usan en el contexto de la evaluación docente de desempeño. Este estudio de ninguna manera asegura que en materia pedagógica los docentes encuestados tengan un perfil constructivista, sino más bien que sus creencias parecen más flexibles en el plano de los procesos de E-A que en la concepción del conocimiento a enseñar.

El trabajo de Gómez y equipo (2009) compara una muestra de estudiantes de último año de pedagogía en educación básica de universidades de todo el país (409) con profesores en ejercicio de la región metropolitana (481). En este caso, solo se informan las creencias relacionadas con la E-A. El estudio llevado a cabo a partir de una encuesta, concluye que los estudiantes de pedagogía tienden a sostener creencias de tipo más constructivistas que los docentes en ejercicio, a excepción de los profesores con menos de 5 años de experiencia que también se vinculan más con el constructivismo. En este caso, sí se puede distinguir un efecto de la formación inicial de esta última década, así como sus orientaciones discursivas centradas en el constructivismo como paradigma válido para entender los procesos de aprendizaje escolar. Lo interesante del estudio es que en ambas muestras predominan, según las autoras, las creencias basadas en el enfoque interpretativo. Es decir, lo más representativo es que los profesores creen que los contenidos a enseñar son objetivos y que lo propio de aprenderlos es interpretarlos en un proceso controlado por el docente. Una vez más conviene acudir a la noción de creencias profundas y flexibles que aporta la teoría de las representaciones sociales. La muestra analizada permite conjeturar que la formación universitaria logra introducir un nuevo repertorio de creencias en los futuros docentes acerca de la enseñanza y el aprendizaje, pero no logra alterar la mirada positivista del conocimiento. Al punto que los docentes consideran "normal" sostener creencias sobre el contenido y la E-A que son abiertamente contradictorias y contrapuestas.

Otro estudio interesante que cita Gómez es el de Judikis (2006) quién a partir de un estudio cuantitativo analizó muestras de estudiantes de pedagogía de primer año, de cuarto año, de profesores en ejercicio con menos de tres años de experiencia y de profesores con más de diez años. Los sujetos que tienden a sostener creencias más constructivistas son los de cuarto año, mientras los de primero y los profesores en ejercicio con más de diez años aluden a creencias más lineales y (neo)conductistas. El estudio consigna que en la mayoría de los casos los sujetos sostienen creencias contrapuestas que provienen de enfoques teóricos distintos. Según Gómez, esa es una característica que se repite en varios estudios nacionales. La formación universitaria, por tanto, estaría instalando justificaciones y explicaciones para entender los procesos de aprendizaje; sin embargo, en la medida que no logra incidir en las creencias sobre la naturaleza del conocimiento a enseñar, los profesores principiantes coexisten con creencias híbridas que, se podría pensar, les permiten comprender y analizar fenómenos de aprendizaje desde una perspectiva más bien formal y superficial, pero no necesariamente entender el aprendizaje escolar desde un paradigma diferente que consolide nuevas creencias "duras" y centrales. Lo anterior también es evidencia de la fragmentación disciplinaria en las carreras de pedagogía. La formación en las disciplinas a enseñar se realiza de manera separada y desconectada de la formación pedagógica. Estos estudios estarían informando de la escasa integración curricular de las mallas de pedagogía y de la carencia de espacios curriculares de integración que permitan realizar una síntesis coherente entre lo que se aprende en las disciplinas y en los ramos pedagógicos. Al parecer, la presencia de una línea formativa en didácticas de la especialidad sería insuficiente para favorecer la integración de creencias contrapuestas.

En el mismo sentido, Contreras (2008) analiza una muestra de profesores de ciencias y matemática de educación básica y media. A partir del análisis de los resultados de un cuestionario concluye que los docentes sostienen creencias que amparan una enseñanza de tipo tradicional. Según el autor, las formas en que los profesores

encuestados conciben la planificación o la finalidad de la evaluación son indicativas de la permanencia de creencias (neo)conductistas. La formación inicial resulta nuevamente un paso poco significativo en la configuración de creencias pedagógicas.

En el contexto español, Mellado (1996) llevó a cabo un estudio cualitativo de tipo etnográfico para analizar las creencias de un grupo de profesores de ciencia que transitaban del último año de la carrera pedagógica al primer año de inserción laboral. Mellado desestima los cuestionarios como herramienta metodológica para indagar creencias docentes. Entre otras cosas, considera que solo son capaces de recoger opiniones descontextualizadas, rígidas y carentes de reflexión. Dado que reivindica el carácter intersubjetivo de las mismas, propone que las entrevistas y la etnografía son las formas de aproximarse a los sistemas de explicación más o menos elaborados que construyen los sujetos para hacer clases. Más aún, si la investigación afirma que las creencias sobre E-A que poseen los docentes tienden a ser híbridas, contradictorias con la práctica y poco sintonizadas con las creencias epistemológicas de la disciplina. A través de entrevistas sucesivas, mapas cognitivos, análisis de videos y materiales didácticos, el autor constata la naturaleza adaptativa de las creencias. Éstas no se transfieren automáticamente al aula y requieren de espacios de reflexión dinámicos para ser analizadas y comprendidas cabalmente. En este sentido, considera que la formación inicial sí posee impacto en los maestros noveles; más bien traslada a la escuela y al sistema educativo en su conjunto la responsabilidad de ayudar a los docentes a construir coherencias entre lo que piensan y creen y las rutinas profesionales que rápidamente se les imponen. Cita los estudios sobre profesores de ciencia de Gess-Newsome (1993) para enfatizar que las creencias sobre la E-A de las ciencias solo se materializan coherentemente si el docente posee esquemas de acción prácticos para enseñar. La supuesta contradicción denunciada en muchas investigaciones entre la distancia de las creencias docentes y sus prácticas no es tal. Los obstáculos no estarían en los docentes, sino en la ausencia de procesos de inducción al mundo laboral y en la propia escuela. Concluye, no obstante, que la formación inicial tiene una deuda en relación a la enseñanza de la disciplina (en este caso de las ciencias naturales). La falta de un conocimiento sobre la filosofía de la ciencia repercute en la profundidad de las creencias de los docentes, dado que sus enunciados acerca de la epistemología de las ciencias suelen ser muy superficiales.

Las creencias sobre E-A no son sistemas estáticos que el docente aplique linealmente a la realidad de su aula. Por el contrario, son sistemas cognitivos más o menos consolidados, más o menos flexibles, que están fuertemente condicionados por el contexto laboral y social de cada profesor. La carencia de espacios de reflexión y análisis acerca de las prácticas docentes, impide que los docentes construyan argumentos más comprensivos acerca de sus decisiones pedagógicas y las ideas que las sostienen. La hibridez que constata la investigación en materia de creencias docentes también es expresión de la ausencia de espacios para pensar colaborativamente acerca del alcance de las formas de concebir el aprendizaje y la enseñanza en las prácticas escolares. Además, la investigación concluye que los docentes poseen escasas referencias o esquemas de acción para conciliar de mejor forma los discursos emergentes con sus prácticas profesionales.

En el contexto europeo, P. Wanlin (2009) realiza un metaanálisis de distintas investigaciones sobre *pensamiento del profesor* de estos últimos 10 años. Las metodologías utilizadas son diversas y variadas. Se trabaja con encuestas, análisis de evidencia, registros visuales, mapas cognitivos, entrevistas, grupos de discusión para

debatir dilemas o tensiones de la enseñanza, relatos autobiográficos, etc. Tal como el resto de las investigaciones, concluye que el efecto de las creencias docentes es muy determinante en la gestión de una clase. Los profesores deben respetar un programa de estudio, se enmarcan en un calendario escolar y en un plan curricular específico, pero ordenan y seleccionan los objetivos y contenidos de la clase según las creencias que hayan elaborado (o estén elaborando) respecto a la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, según sus propios intereses, motivaciones y según la forma en que conciben a sus estudiantes. Por esta razón, Wanlin insiste en que las creencias de los (buenos) docentes son adaptativas, especialmente en la medida que deben aprender a resolver o, al menos, enfrentar los dilemas propios de trabajar en el sistema escolar. Los docentes no resuelven las situaciones de enseñanza solo con creencias fijas e inamovibles. Por el contrario, viven permanentemente escenarios inciertos que requieren movilizar ideas emergentes para tomar una decisión en el aula. Los profesores enfrentan a diario eventos complejos e inciertos que requieren de decisiones variadas sobre las que no existen creencias o teorías exactas y precisas. De aquí la importancia de entender las creencias de los maestros a la luz de las situaciones concretas que deben vivir y decidir y no sobre la base de situaciones ideales que no representan la dificultad de gestionar una sala de clases. Por estas razones, afirma que la investigación muestra que los profesores efectivamente transitan entre creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje más centradas en las tesis conductistas hacia otras más focalizadas en los procesos de elaboración mental de los alumnos. El paradigma del *pensamiento del profesor*, según él, ha ayudado a comprender que se trata de creencias que se complementan, no que se contraponen. Trabajar con niños al interior de una sala de clases, requiere usar sistemas de ideas relacionadas con el comportamiento y la conducta, más aún cuando la institución escolar promete formar conductas y actitudes. La gestión de los contenidos de enseñanza puede remitir a creencias de tipo más cognitivas o constructivistas, dado que los profesores ya se han socializado en las teorías que explican procesos mentales y silenciosos de aprendizaje y, además, son sensibles, gracias a su experiencia, a la idea de que los estudiantes aprenden con estrategias y mecanismos diversos. La gestión de la disciplina y el orden, en cambio, los vincula más estrechamente con explicaciones centradas en la modificación de los comportamientos y despliegan, por lo mismo, creencias de naturaleza más (neo)conductista. El autor insiste en no apreciar contradicción ninguna en ello.

Wanlin propone, además, que los estudios sobre *pensamiento del profesor* suelen levantarse sobre lo que afirman los docentes *a posteriori*. Las creencias analizadas suelen ser ideas, que se reconocen a través de distintas metodologías, para explicar o justificar una determinada situación. Algunos críticos al paradigma plantean que es preciso analizar lo que piensan los profesores a partir de las acciones de la sala de clases y, muy particularmente, de las acciones de los alumnos y de las variables relativas al contenido en el que se desarrolla la enseñanza. Dado el carácter adaptativo de las creencias, pareciera importante poner más atención en las situaciones que las generan y las explican.

A modo de síntesis:

Desde la perspectiva de una investigación cualitativa parece necesario contribuir a comprender las creencias de los docentes como sistemas variados y adaptativos que reúnen ideas de naturalezas distintas, pues las situaciones que enfrentan no solo son cognitivas, sino también conductuales. Dado el avance de la investigación sobre *pensamiento del profesor* es insuficiente constatar la diferencia que existe entre las creencias que sustentan los profesores, los argumentos que usan para justificarlas y sus prácticas en el aula. Es preciso entender la coherencia o racionalidad de esa aparente contradicción, pues los profesores toman decisiones pensando que sí son razonables.

Dado las consideraciones de este marco de referencia, el punto de partida para mirar y analizar las creencias de los profesores en materia de enseñanza y aprendizaje considerará los siguientes atributos. A saber:

- Las creencias son ideas, valoraciones y percepciones sobre un determinado fenómeno. Estas se organizan en torno a un sentido común espontáneo (pero teórica e ideológicamente condicionado) o a ideas más conscientemente estructuradas. La mayor o menor conciencia que tiene el docente de contar con creencias tácitas o implícitas sobre su ejercicio profesional está mediada por las condiciones objetivas con las que cuenta para debatir, informarse y reflexionar sobre ello.
- En cada caso, existen enfoques teóricos que han sido aprendidos a través de los procesos de socialización o de instrucción que permiten comprender el origen de dichas creencias.
- Pero también las creencias se gestan desde los dilemas propios de la experiencia profesional y de trabajar en el sistema educativo. No son sólo explicaciones causales sobre los procesos de aprendizaje, sino también son el resultado de rutinas más o menos exitosas acerca del manejo grupal y de la formación ética de los estudiantes.
- Las creencias se manifiestan como sistemas de cognición individuales, mas su origen es social. Las creencias se gestan en contextos intersubjetivos. De aquí que cambien, muten o de adapten dependiendo de dichos contextos.
- Enfrentado a hablar de sus creencias, el docente construye argumentos que le resultan válidos y razonables en un contexto dado. Expresan, por lo mismo, la identidad profesional que busca proyectar. Se debe tener claro, que bajo esta lógica se accede a justificaciones *ex post*.
- Estos argumentos deben ser entendidos a partir de parámetros condicionantes, como el contexto sociocultural, la posición del actor, la información y el conocimiento con el que cuenta. Las creencias las sostiene el sujeto, pero están profundamente condicionadas por las condiciones objetivas que posee para construirlas.
- Por lo mismo, existen creencias que son más estables, duraderas y que están íntimamente ligadas a la experiencia vital del docente; otras en cambio, son

flexibles y adaptativas y probablemente se han instalado solo a nivel discursivo sin que afecten vitalmente las ideas del docente.

- La literatura sobre pensamiento del profesor se refiere a creencias epistemológicas y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje. Las primeras se relacionan con las ideas y valoraciones que tienen los docentes sobre la naturaleza del conocimiento que enseñan. No hay consenso respecto a cómo incide la formación disciplinaria en la configuración de las mismas, pero es probable que la universidad fortalezca las creencias previas del sujeto en relación a la epistemología del contenido que enseña. A mayor desconexión entre la disciplina a enseñar y el conocimiento pedagógico que usa el docente, las creencias epistemológicas resultan más dispersas y fragmentadas.
- Las creencias sobre enseñanza y aprendizaje aluden a las ideas y explicaciones que permiten iluminar este proceso. Entre ellas:
 - o Quién es el sujeto que aprende
 - o Quién es el sujeto que enseña
 - o Qué caracteriza la relación entre ambos
 - o Qué recursos requiere esta relación para que sea fructífera
 - o Qué elementos condicionan esta relación, ya sea para facilitarla u obstaculizarla
 - o Qué se espera que aprendan los alumnos y qué se espera enseñarles. Qué rol juega el conocimiento y el currículum en ello.
 - o Qué otros actores individuales e institucionales participan en el proceso.
- Además, en este tipo de creencias influyen la efectividad de las rutinas docentes para gestionar una sala de clases. La práctica docente incorpora ideas que las teorías del aprendizaje no trabajan necesariamente, como el uso del control y la autoridad del docente o la importancia de modelar comportamientos respetuosos y éticamente aceptables.
- Las creencias docentes sobre E-A suelen aludir, en el contexto chileno, a sistemas de cognición tradicionales, de tipo (neo)conductista que, no obstante, coexisten con ideas más ligadas al constructivismo. Explicar esas diferencias es el objetivo de la tarea investigativa.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Calderhead, J (2003), "Planning and thinking in junior high school writing lessons: an exploratory study", en Kompf; Denicolo (dir.), Teacher thinking twenty years on: revisiting persisting problems and advances in education. Lisse (Pays-Bas): Swets and Zeitlinger, pp. 53-60.

Martínez, Rubén; Montero, Yolanda, Pedrosa, María Eugenia (2009), "Una aproximación a las creencias epistemológicas y pedagógicas de los profesores y a su valoración de Internet", en Revista Iberoamericana de Educación, nº 51/1-2009 pp. 1-15.

Wanlin, Philippe, "La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement", en Revue française de pédagogie, nº 166, enero-marzo de 2009; pp. 89-128.

Bromme, R (1988), "Conocimientos profesionales de los profesores" en Revista Enseñanza de las Ciencias, nº 6, 1988; pp. 19-29.

Gómez, Viviana (2010), Explorando el cambio epistemológico y conceptual en la Formación Inicial de Profesores en distintos contextos universitarios. Informe final proyectos FONIDE 2009.

Cherkaoui, M, (2000), Sociologie de la éducation, Colección Que sais je? Presses universitaires de France, PUF, Paris.

García, M. (2010) *Efecto de la formación inicial docente sobre la transformación de las creencias epistemológicas y de las creencias acerca de la buena enseñanza, de los estudiantes de pedagogía de la Pontificia Universidad Católica de Chile*, tesis presentada a la Escuela de Psicología de la PUC, para optar al grado de Magíster en Psicología Educacional, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Marcelo, Carlos (2007), "Políticas de inserción a la docencia": De eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente, Informe PREAL.

Boudon, Raymond, (2003). Raisons, bonnes raisons, Presses universitaires de France, PUF, Paris.

Dubet, François (2001), "La expérience sociale revisitée", documento del trabajo del Seminario Sociología de la Experiencia, Escuela de Altos Estudios EHEC, Paris, pp. 1-24.

Demeulenaere, P, (1997), Histoire de la théorie sociologique, Hachette, Paris.

Abric, Jean Claude, (2001), Prácticas sociales y representaciones, Ediciones Coayacán, México.

Bonardi, C., Roussiau, N., (1999), Les représentations sociales, Dunot, Paris.

Jiménez, Mellado (1996): "Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencias, en formación inicial de primaria y secundaria", en Revista Enseñanza de las Ciencias, España. Pp. 289 a 302.

Jiménez Llanos, Ana; Feliciano, Luis (2006), "Pensar el pensamiento del profesorado", en Revista Española de Pedagogía, año LXIV, nº 233, enero-abril 2006, pp. 105-122.

Imbernon, F (coordinador) (2005), Vivencias de maestros y maestras. Compartir desde la práctica educativa. Barcelona, Grao.

Ávalos, Beatrice; Cavada, Paula; Pardo, Marcela; Sotomayor, Carmen (2010), "La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional", en Estudios Pedagógicos, v. 36, nº 1, Valdivia, pp. 235-263.

Moscovici, Serge (1993), Psicología social II. Pensamiento y vida social, Paidós, Barcelona.

Rodrigo, MJ; Rodríguez, A; Marrero, J (1993), Las teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano, Madrid, Aprendizaje VISOR.

4.- Resultados y Conclusiones

Los resultados del estudio se presentan organizados en tres dimensiones: I) Las creencias de los docentes acerca del proceso de enseñanza aprendizaje, sistematizadas a partir del análisis de las entrevistas grupales a docentes; II) El origen y configuración de las creencias de los docentes, sistematizado a partir del análisis de los relatos biográficos de docentes; y III) Las recomendaciones que hacen directivos y docentes a las dificultades que visualizan en el proceso de enseñanza aprendizaje.

Cada una de las tres secciones presenta su síntesis y conclusiones a continuación.

I. ¿CUÁLES SON LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES CHILENOS ACERCA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE?

Introducción

La literatura sobre investigación pedagógica reconoce hace más de 20 años la existencia del llamado *paradigma en torno al pensamiento y toma de decisiones del profesor - teacher thinking-* (Jiménez, 2006), que se estructura en torno a la importancia del actor docente en los procesos de interacción y socialización en el aula. Esta línea de estudios considera que existe un conocimiento propio de los docentes que se adquiere y se utiliza de forma activa en su práctica profesional (Calderhead, 2003). Este conocimiento se refiere a saberes, convicciones, creencias, actitudes, reflexiones, expectativas, opiniones, explicaciones, entre otras, que se movilizan en la práctica docente de forma automática o reflexiva (Wanlin, 2009).

Las creencias pueden ser entendidas como “un conjunto de potentes esquemas sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, a partir de las cuales los docentes toman decisiones conscientes y priorizadas” (J. Fickel, en Jiménez, 2006). También se las consigna como juicios personales que predicen formas de comportamiento y que guían los pensamientos de las personas (Pajares, 1992 en Gómez, 2010). Éstas se organizan en base a “las conexiones y relaciones con otras creencias u otras estructuras cognitivas o afectivas; cumplen una función adaptativa fundamental; y, además, por su naturaleza y origen, algunas estarían más sujetas a controversia que otras” (Gómez, 2010, p. 7). Las creencias suelen diferenciarse del conocimiento formalizado (o científico) porque aluden a verdades personales, muchas veces ligadas a evaluaciones o afectos sobre un determinado fenómeno y muy marcadas por la prescripción o el deber ser.

Desde una noción amplia de “creencias docentes”, pueden asumirse como sistemas variados y adaptativos que reúnen ideas de naturalezas distintas, pues las situaciones que enfrentan no sólo son cognitivas, sino también conductuales, incluyéndose las expectativas, percepciones o formas de significación de la realidad que realizan los profesores en contextos determinados. También se integran ideas, pensamientos, teorías implícitas, entre otras, en un sistema interconectado de conocimientos y saberes que confluyen en el pensamiento del profesor. Las creencias, en este sentido amplio, son sistemas cognitivos, es decir construcciones mentales cuya validación o justificación puede poseer distintas fuentes: la propia experiencia, el conocimiento científico dominante y/o divulgado, consensos culturalmente aceptados, inferencias

lógicas, entre otras (Van Dijk, 1999 en Martínez, et-al 2009). Según algunos, las creencias son las "teorías individuales" de los maestros y, por lo mismo, orientan y predicen sus acciones o formas de comportamiento en materia pedagógica.

El trabajo que se desarrolla a continuación, constituye una propuesta de interpretación de los juicios emitidos por 32 grupos de profesores, sumando cerca de 200 docentes, que han sido entrevistados grupalmente en sus establecimientos, en 8 regiones del país durante el año 2012. A través de estas interpretaciones se realiza un ejercicio analítico que intenta una aproximación a las creencias de los docentes chilenos acerca del proceso de enseñanza aprendizaje, entregando argumentos sobre los que se fundan dichas interpretaciones. (Ver informes de entrevistas grupales a docentes en anexos)

El documento se organiza a partir de la descripción de los distintos contextos en que se desarrollan las creencias de los profesores chilenos, que da lugar a la descripción de sus prácticas pedagógicas, a partir de las cuales se analizan las creencias que subyacen a dichas prácticas. Se analizan creencias epistemológicas y acerca del proceso de enseñanza aprendizaje, incluyendo creencias acerca de las condiciones, facilitadores y obstaculizadores de proceso. Por último, se propone una síntesis y conclusiones respecto de los hallazgos.

1. ¿Cuál es el contexto de las creencias de los docentes chilenos acerca del proceso de enseñanza aprendizaje?

La literatura reconoce la naturaleza situada e interactiva de las creencias. Este sistema cognitivo que dota de sentido el quehacer docente, se construiría en relación a la experiencia social de los profesores y estaría permanentemente expuesto a procesos de cambio.

Desde las corrientes cognitivistas, han identificado en este sistema un *núcleo central* (Abric, J.C., 2001), donde residen las creencias más fundamentales, y *creencias periféricas*, que aluden a aquellas creencias más flexibles que se modifican en instancias de comunicación y en contextos específicos que experimenta un sujeto. La estabilidad está dada por el núcleo central anclado en el sistema de valores compartidos por los miembros de un grupo. La flexibilidad en cambio, se alimenta de las experiencias individuales en situaciones específicas.

La literatura indica que las creencias se desarrollan, cambian o se refuerzan en relación a los contextos laborales y profesionales del profesorado. En este sentido, las creencias, comprendidas como esquemas de pensamiento, son contextualizadas, provisionales y flexibles. Lo que creen y esperan profesores y profesoras sobre la enseñanza está altamente asociado a las condiciones de su trabajo, a los apoyos o mediaciones con las que cuenta para implementar reformas educativas o innovaciones, a las relaciones humanas de la escuela, al tiempo y carga de trabajo que posea y a las remuneraciones, entre otras (Ávalos, 2010).

Nuestra realidad geográfica, social y educativa configura un escenario particular al momento de contextualizar las creencias de los docentes acerca del proceso de E-A. El país ha experimentado un significativo crecimiento económico en los últimos 30 años, bajo un modelo de mercado que no sólo ha impactado la vida y racionalidades de los ciudadanos en múltiples sentidos, sino que se ha traducido también en el mejoramiento sustantivo de indicadores como la cobertura educativa, y de las posibilidades de acceso y condiciones de educabilidad, que a su vez, ha derivado en una masificación del acceso a la educación superior, observándose un crecimiento particularmente explosivo de la oferta de carreras de pedagogía y de los estudiantes de dichas carreras, con condiciones de ingreso progresivamente más laxas.

Este mercado educativo de tres lustros se caracteriza por una historia de sistemáticos malos resultados obtenidos en las mediciones nacionales e internacionales de aprendizajes de los estudiantes, resultados que comienzan tibiamente a repuntar en las últimas mediciones, siempre en un contexto de un alto nivel de desregulación del sistema, y de insuficientes e inequitativamente distribuidos recursos, lo que configura una situación de crisis del modelo y de la falta de regulación del mismo, generando un creciente malestar ciudadano, fundamentalmente a partir de las debilidades en términos de calidad y equidad educativa que logra ofrecer el sistema, que se viene expresando desde 2006 , y particularmente el año 2011, en el mayor estallido social de las últimas décadas.

Innegablemente, hablar de Chile es hablar de desigualdad y segregación, de un sistema educativo que, sustentado en el modelo mercantil, está "*concientemente estructurado por clases sociales*" (Informe OECD, 2004: 277)², reconociéndose un 'apartheid' educativo compuesto por sistemas escolares cerrados y excluyentes que en la práctica se homologan al origen socioeconómico de los estudiantes.

Del mismo modo, la estructura del modelo ha derivado en una elevada presión por el mejoramiento de los resultados en las mediciones estandarizadas, llegando a condicionar buena parte de las acciones educativas a la forma y cuantía en que tributan al mejoramiento de tal indicador, cuyo crecimiento se estimula por la competencia entre escuelas y el reclutamiento de los mejores estudiantes, observándose en los últimos años una apuesta que también incluye la mirada sobre la formación inicial docente y el liderazgo directivo. El rol docente se encuentra fuertemente cuestionado por la sociedad, observándose el desarrollo de un progresivo proceso de desvalorización de su función, desde una mirada de responsabilidades personales e institucionales.

En este contexto general, y más allá de las condiciones objetivas sobre las cuales se erigen las creencias de los profesores sobre el proceso de enseñanza aprendizaje, el interés de este trabajo ha estado puesto en relevar aquellas subjetivas, considerando que el modo en que se experimenta la docencia en un contexto determinado (macro, a nivel país y sistema educativo, y otro micro, a nivel de establecimiento educativo), poniendo en juego mayores o menores ajustes personales, representa el prisma que modela la aproximación a unas u otras creencias, toda vez que ha sido posible constatar que el establecimiento educativo y su contexto constituyen un marco condicionante de las prácticas pedagógicas y, por tanto, a sus creencias, generándose,

² OECD (2004). "*Informe de Educación Chilena*". OECD/Ministerio de Educación, Santiago.

por ejemplo, un efecto de 'composición social del estudiantado' en su construcción y consolidación.

Los parámetros del contexto (Boudón, 2003), se expresan en creencias que marcan expectativas, decisiones y especialmente explicaciones respecto de sus logros como docentes, las dificultades que enfrentan a diario y lo que es relevante de ser enseñado y aprendido en el espacio escolar. Es decir, las creencias no se desarrollan en individuos aislados, independientemente del escenario escolar en que se desempeñan, más bien, son esos escenarios los que permean sus miradas.

Percepciones de un contexto escolar y familiar positivo, apoyador de la tarea educativa en términos materiales y/o simbólicos, se encuentran más recurrentemente entre docentes que se desempeñan en establecimientos que atienden a una población escolar de extracción socioeconómica alta y media. Sin embargo, es posible observar perspectivas similares entre docentes de algunos establecimientos que atienden estudiantes de nivel socioeconómico bajo, y particularmente, de origen rural. A continuación se sistematizan las características de tres tipos de contextos fundamentales, descritos por los profesores entrevistados:

(a) Contextos favorecedores del aprendizaje: el efecto 'composición social'

Cuando la apreciación del contexto es positiva, hay una valoración del buen clima laboral, del trabajo autocrítico y colaborativo, en un marco de autonomía profesional que se apoya de manera importante en una legitimada y proactiva gestión directiva y técnica escolar, que confía en sus docentes y se encuentra orientada al apoyo y respaldo de la gestión de aula, existiendo una auténtica preocupación por el trabajo del profesorado.

Son descritos como espacios de trabajo marcados por las buenas relaciones entre los profesionales y con los estudiantes, con perspectivas muy positivas estos últimos y del ambiente que se genera con ellos en la sala de clases. Se destacan a sí mismos como docentes preocupados por sus propios aprendizajes, interesados en aprender de otros, y colaboradores entre ellos, señalando como factores claves para el éxito del proceso E-A la convicción sobre los beneficios del trabajo colaborativo y de unas altas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes, quienes además exigen de sus profesores. Se trata de una perspectiva no atribuible a una construcción individual, sino a un producto de escenarios, recursos, disposiciones e intersubjetividades.

Son establecimientos en que, además, se percibe una alta disponibilidad de recursos humanos, pedagógicos y tecnológicos, así como un alto nivel de compromiso de las familias con la educación de sus hijos, interesados por sus logros escolares, elementos que se identifican transversalmente en las distintas capas sociales, cuando se observa una visión positiva del contexto.

Particularmente entre docentes que se desempeñan en establecimientos de nivel socioeconómico alto se verifica una representación de estudiantes valorados por sus profesores, estudiantes que no son un problema. A diferencia de otros contextos de enseñanza, los docentes no sólo no observan dificultades en el grupo objetivo de su

práctica docente, sino que relevan el grado de cooperación e interés de los estudiantes, donde la diversidad es bienvenida y valorada.

Cuando se trata de realidades socioeconómicas más desventajadas, los docentes que describen contextos positivos suelen destacar otras características de sus estudiantes, como el comportamiento, describiéndolos como respetuosos y responsables en comparación con otros de similar nivel sociocultural. Estas diferencias en los aspectos que relevan positivamente dan cuenta de creencias distintas acerca de las condiciones que se deben reunir para ser considerado un buen estudiante en distintos contextos.

Y aunque en un sentido inverso al de favorecer aprendizajes, la presencia del efecto 'composición social' se observa con nitidez cuando emerge como un cambio indeseado, en los casos en que establecimientos históricamente selectivos, de alto rendimiento y compuestos por estudiantes provenientes de estratos más favorecidos, que han debido reaccionar a los problemas de matrícula y financiamiento, generándose un cambio en la composición social del estudiantado, aceptando un mayor porcentaje de estudiantes socialmente vulnerables, con las negativas consecuencias que implica para los docentes este viraje, tal como se señala en la sección siguiente.

(b) Contextos carenciados: cuando hay una mirada optimista y resiliente

El análisis permite identificar otro tipo de contexto que, en términos más objetivos, se caracteriza por condiciones de precariedad, sin embargo, la positiva visión de sus docentes lo perfila como un positivo escenario para el logro de aprendizajes. Se trata de contextos descritos fundamentalmente por profesores rurales o de estratos económicos bajos, en que se valora el buen clima escolar, caracterizado como 'familiar', y las altas expectativas de logros académicos con sus estudiantes, que atribuyen a la motivación que la tarea docente ha generado, pese a trabajar con estudiantes de alta vulnerabilidad social y con una escasa disponibilidad de infraestructura y recursos materiales, que enfrentan con buena disposición.

Al igual que en el grupo anterior, destacan el trabajo en equipo, autonomía profesional, apoyo efectivo y legitimado desde los niveles directivos, y compromiso de las familias con el aprendizaje de sus hijos, que dadas las características socioeconómicas y culturales de su origen, les impide constituirse en un apoyo efectivo del proceso educativo. Sin embargo, la centralidad del discurso no está en atribuirle responsabilidades frente a los resultados de aprendizajes, sino en una actitud positiva para enfrentar la adversidad y en relevar sus potencialidades.

(c) Contextos carenciados: cuando hay una visión pesimista que afecta clima, prácticas y creencias

En este grupo se observa de manera muy nítida cómo los parámetros del contexto (Boudón, 2003) se manifiestan en creencias que marcan expectativas, decisiones y atribuciones. Un claro ejemplo de la forma en que el contexto influye en sus representaciones y creencias.

Se trata de un contexto caracterizado por altos niveles de vulnerabilidad social, económica y cultural, que es percibido como una fuente de tensiones que afecta sus prácticas y creencias. Son espacios marcados por autonomía inexistente o perdida, que ha sido reemplazada por una lógica de control y presión burocrática y falta de apoyos, representada en una gestión directiva que no involucra a los docentes en la toma de decisiones, y que establece una relación distante marcada por las desconfianzas, escenario que exige sacrificio de tiempo personal, con el consecuente desgaste que esto implica, y agravado por el reconocimiento de escasos niveles de cohesión, y muy discretas oportunidades de trabajo colaborativo, o, en ocasiones destacando mejores condiciones en tal sentido.

A este panorama se suma, en ocasiones, un uso intensivo, por parte del establecimiento, de instrumentos y modelos estandarizados de trabajo en aula (planificaciones y evaluaciones rígidas y altamente estructuradas de periodicidad semanal o diaria, en el caso de las planificaciones; pauteo en la estructura de la clase, exigencias específicas de forma en las evaluaciones, etc.), generando presiones de logro y medición constante de resultados, reactivos a la política pública orientada en tal sentido (preparación de SIMCE y PSU), con la consecuente percepción de un clima laboral negativo, sobrecargado de obligaciones orientadas a la preparación y éxito en las mediciones, que se percibe como atentatorio contra la labor de enseñanza y el aprendizaje de los estudiantes. Escenario al que se resignan, sin observar posibilidad de intervenir desde su gestión.

Identifican en sus estudiantes una alta desmotivación por los aprendizajes escolares, dificultades de comportamiento y diversas problemáticas sociales asociadas a la pobreza que repercuten en sus aprendizajes (drogadicción, violencia, hacinamiento, cesantía, déficit nutricional, etc.), que se expresa en una postura pesimista y desilusionada del futuro de sus estudiantes.

Construyen una idea "desesperanzada" sobre el aprendizaje de sus estudiantes, de los que, paradójicamente, refieren mantienen altas expectativas, pese a la percepción de una escasa participación de las familias en los procesos de aprendizaje y adquisición de hábitos y rutinas de trabajo escolar, derivada de las bajas expectativas sobre el futuro académico de sus hijos.

Un grupo especial, que acentúa las características del contexto antes descrito, lo constituyen los docentes que se desempeñan en establecimientos que crecientemente incrementan su matrícula a partir de los hijos de inmigrantes pobres. La mayoría de los docentes asume que los problemas antes indicados se agudizan en este caso. Los profesores evidencian una fuerte tensión entre las pautas culturales de las familias, y particularmente las de los inmigrantes, respecto de la socialización escolar y del vínculo pedagógico, caracterizadas, por ejemplo, por la legitimación y énfasis en el castigo físico como estrategia de aprendizaje, que demandan sea implementada también en la escuela.

2. *¿Cómo enseñan los profesores? Las prácticas pedagógicas*

Un acercamiento inicial a las creencias de los docentes acerca del proceso de enseñanza aprendizaje parece razonable a través de una aproximación a sus prácticas pedagógicas, las que deberían estar reflejando sus creencias acerca de este proceso. La literatura referida al *pensamiento del profesor -teacher thinking-*, propone que las creencias docentes son un objeto de estudio clave para la comprensión de las prácticas pedagógicas, entranando estas últimas las creencias sobre el proceso de E-A.

En estas creencias convergen ideas, pensamientos, percepciones y expectativas de distinta naturaleza. Son creencias condicionadas por la perspectiva epistemológica del conocimiento que se busca enseñar. También por las teorías clásicas del aprendizaje, que transitan desde las más tradicionales y conductistas/neoconductistas, hasta las más progresivas y constructivistas. Pero además, encontramos ideas y convicciones que se gestan en la práctica profesional a través de la construcción de rutinas de clases que resultan exitosas. En esta construcción, se juega el rol que le cabe al docente como director y controlador de la enseñanza y como formador de la dimensión ética del estudiante.

Dado que a lo largo de este documento aparecerán con frecuencia alusiones a los conceptos de 'conductismo' o 'neoconductismo', 'cognitivismo' y 'constructivismo', asociados a la naturaleza de las creencias de los profesores, a continuación se desarrolla muy brevemente una elaboración propia de lo que estaremos entendiendo por cada uno de estos conceptos, en tanto paradigmas educativos.

En la perspectiva de la línea entre el 'conductismo' y 'neoconductismo', se intenta recoger el aporte de autores como Skinner y Bandura, comprendiendo el aprendizaje como un cambio observable en el comportamiento, producto de una relación que complejiza la de "estímulo – respuesta con un aprendiz pasivo, incorporando el rol del condicionamiento y el entorno en el modelamiento de conductas mediante ya sea la experiencia directa, o del uso intencionado de programas de refuerzos o castigos, sobre un sujeto que se asume procesador de información del ambiente. El foco de acción es el profesor, la enseñanza y los contenidos, el 'qué' se aprende, y los productos de ese aprendizaje (resultados). Se relaciona con un modelo de educación más bien tradicional, basado en la transmisión, adquisición y acumulación de conocimientos fundamentalmente memorísticos, repetición e imitación de conductas. El estudiante es entendido como un sujeto que se mueve entre una actitud pasiva y reactiva que procesa y reproduce las conductas reforzadas. El profesor es el modelador de la conducta, quien debe ofrecer los estímulos y refuerzos apropiados para generar las modificaciones conductuales esperadas en el estudiante.

Cuando hablamos de 'cognitivismo', nos referiremos a los planteamientos que han contribuido al desarrollo del paradigma homónimo, cuyo foco se ubica en el aprendizaje, los procesos, y por ello en el estudiante y en 'cómo se aprende'. Se concibe al sujeto como procesador activo de la información, reorganizándola y reestructurándola en un proceso de construcción dinámica del conocimiento (asimilación y acomodación de las estructuras de conocimiento a la nueva información, en términos Piagetanos).

El estudiante es considerado un sujeto activo procesador de información, que él ha elaborado como resultado de las interacciones con su entorno, se asume un sujeto capaz de pensar y aprender a aprender, en un proceso en que el rol del profesor es el de diseñar e implementar experiencias didácticas para lograr esos fines.

Finalmente, desde la perspectiva 'constructivista', y según los planteamientos de autores como Vigotsky, Ausubel y Bruner, se entiende que el aprendizaje es esencialmente activo y social. El foco está ubicado en el estudiante, quien es protagonista y responsable de su propio aprendizaje, en un proceso subjetivo y dinámico a partir de sus experiencias en interacción con otros, en un proceso de reinterpretación y reconstrucción personal del conocimiento, que da lugar a nuevas estructuras cognitivas, siempre y cuando el proceso tenga lugar en contextos funcionales, significativos y auténticos, a partir de la existencia de un conocimiento previo relevante y pertinente que permita el anclaje y creación de un nuevo conocimiento.

Se asocia a aprendizaje por descubrimiento, experimentación y manipulación de realidades concretas, pensamiento crítico, diálogo y cuestionamiento continuo. El rol del profesor se vincula al de un guía, un apoyo, un sujeto que busca ayudar a los estudiantes a internalizar, recomodar, o transformar la información nueva.

2.1. Prácticas de planificación de la enseñanza

(a) Planificación de la enseñanza, práctica valorada y concebida desde un enfoque cognitivista/constructivista

Independientemente del contexto socioeconómico, nivel en que se desempeña y resultados de rendimiento del establecimiento en mediciones estandarizadas, un grupo importante de docentes atribuye un importante rol a la planificación de la enseñanza, tanto cuando se trata de una práctica rigurosa del establecimiento, como cuando no es así. Quienes valoran esta práctica destacan la posibilidad que ofrece como espacio de diseño y análisis de las variables a considerar en el proceso de E-A, de estructuración de la forma en que se lograrán los objetivos propuestos, de la manera en que se adapta la enseñanza a las características de los estudiantes y se la contextualiza; de cómo permite definir la forma en que serán activados los conocimientos previos relevantes que permitan la construcción de aprendizajes significativos; de ajuste a una progresión realista, de definición de los requerimientos de materiales, y preparación para situaciones emergentes. Sin embargo, la utilidad más recurrente de esta práctica, y a la que se destina más tiempo es a la definición de estrategias que logren captar la atención y mantener la motivación de los estudiantes con las actividades conducentes al logro de los objetivos propuestos. También resulta recurrente la mención a la importancia de la consideración de los tres momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre) en la planificación.

Estas menciones configuran un vínculo con creencias del proceso de E-A ligadas a un enfoque ubicado, al menos, entre el cognitivismo interpretativo y el constructivismo, que se preocupa por un foco en el aprendizaje significativo y el propio estudiante. Considera que el sujeto interactúa con el conocimiento y lo reinterpreta, sin establecer

límites lo suficientemente claros para distinguir si el control del proceso radica finalmente en el profesor, o si es el estudiante protagonista de su propia transformación del conocimiento.

(b) Planificación de la enseñanza como una práctica desvalorizada

La planificación de la enseñanza como una práctica cuyo valor se niega o es relativizado es más frecuente en el discurso de docentes que se desempeñan en estratos bajos, y, a diferencia de lo que cree el grupo que valora esta práctica, este grupo no cree que la preparación de la enseñanza constituya una práctica capaz de hacer diferencias en los logros de aprendizaje. Entre los docentes que comparten esta postura, algunos esgrimen como argumento de esta desvalorización una cuestión práctica, derivada de la desprofesionalización del rol docente, que ha llegado a poner a disposición de los profesores, por distintos medios, una amplia gama de estos diseños ya preparados que sólo deben implementarse. Desde su perspectiva, en un escenario de tal naturaleza, escasa importancia tiene la expertis que se desarrolle en esta práctica, y mucho menos su ejercicio, que no reportaría beneficios de aprendizaje.

Otro grupo sustenta la relativización de la importancia de esta práctica en su naturaleza burocrática adquirida. Si bien es cierto que señalan creer firmemente en el valor de planificar, y, contrariamente a lo que plantea el grupo anterior, lo vinculan directamente al aprendizaje de sus estudiantes, sin embargo, discrepan profundamente de hacerlo de manera formal y estandarizada, como parte de una exigencia burocrática. De esta forma – contradictoria- resuelven la tensión que les genera la imposición de la práctica en los términos requeridos por establecimientos de manera particular. Para este grupo, en general, el ejercicio de planificación es sólo formal y se fundamenta exclusivamente en el plano de las exigencias institucionales, sin valor real, particularmente en contextos de vulnerabilidad, señalados como focos de situaciones emergentes que difícilmente son susceptibles de ofrecer condiciones para implementar una planificación. En tal caso, la respuesta que ofrecen a la exigencia institucional de completar instrumentos estandarizados en tal sentido es la de obediencia y resignación, pese a que su creencia más profunda parece indicar que estiman que se trata de instrumentos sin efectos sobre la enseñanza y el aprendizaje, que reivindican sólo en la medida que se lleve a cabo sin mayores grados de formalización.

Otras razones esgrimidas -en el grupo de docentes que relativiza la valoración de esta práctica- dicen relación con la habitual discrepancia que suelen observar entre lo planificado y lo efectivamente implementado, postura que refuerza la idea de una práctica exclusivamente formal, sin embargo, parece implicar una nueva suerte de defensa corporativa que podría significar falta de competencias docentes que les permiten elaborar planificaciones útiles y realistas, susceptibles de constituirse en un efectivo apoyo a la enseñanza, y de ser aplicadas.

2.2 Prácticas de implementación de la enseñanza

Las prácticas de implementación de clases referidas por los docentes dan cuenta de -al menos- cuatro tipos de abordaje pedagógico. Dos de ellos refieren a i) creencias relativas a un enfoque más (neo)conductista y tradicional del proceso de E-A, centrado en el profesor, la enseñanza y la transmisión de conocimientos; y a ii) creencias que van en la línea de un enfoque cognitivista o constructivista, centrado mayormente en el estudiante, el aprendizaje y la construcción del conocimiento, más o menos controlada por el docente, iii) una tercera aproximación da cuenta de un evidente foco en la forma, más que en el fondo del proceso, en un intento por evidenciar que se cumple con las exigencias y normativas de un paradigma más centrado en el estudiante y su aprendizaje, que, paradójicamente, deriva en un nivel tan alto de estructuración, controlado por el profesor, que tiende a asemejarse al paradigma tradicional, iv) y un cuarto tipo de abordaje de la implementación de clases refiere al grupo de docentes desesperanzados, que definitivamente estiman un sin sentido abogar por unos u otros modos de hacer clases, pues consideran que bajo ciertas condiciones de contexto, hacerlo es, de suyo, imposible.

(a) Prácticas de implementación de la enseñanza de orientación (neo)conductista/transmisivo

Los docentes que dan cuenta de prácticas de implementación fundadas en creencias vinculadas a un enfoque transmisivo del conocimiento, suelen referir el uso de estrategias fundamentalmente ligadas al refuerzo conductista, al modelamiento por demostración y la práctica supervisada, y en base al trabajo sobre el error. Tienden a realizar clases más bien tradicionales, de tipo frontal y expositiva, con foco en el profesor como fuente del conocimiento, que se dirige a un estudiantado respetuoso y receptivo, motivado al aprendizaje por su vínculo afectivo con el profesor o por prácticas (neo)conductistas de éste, que apelan a una motivación extrínseca, o bien, tienden a asumir prácticas altamente directivas y estructuradas, que justifican en la pasividad y falta de capacidades que perciben en sus estudiantes para abordar los desafíos del nivel en forma satisfactoria y autónoma, situación que perciben como argumento para disminuir el nivel de exigencia o directamente hacer por ellos las tareas que estiman que no son ni serán capaces de abordar por sí mismos. Simultáneamente, suelen evidenciar una visión gradualista del proceso de aprendizaje, en que la posibilidad de cada aprendizaje existe sólo en la medida que haya sido logrado el previo.

Este enfoque de implementación pedagógica parece sustentado en creencias que figuran más compartidas por docentes que se desempeñan en contextos vulnerables, y particularmente entre quienes lo hacen en los primeros niveles de enseñanza. Argumentan que el trabajo con estudiantes pequeños, y más aún cuando carecen de habilidades sociales mínimas, debe estar centrado en la adquisición de hábitos y conocimientos a través de la mecanización y reiteración de contenidos, pues se trataría, tal como se señalara, de una población que no cuenta con los requisitos mínimos para otorgarle posibilidades de autonomía en su aprendizaje. En esta opción por la transmisión de un conocimiento simplificado se revela una creencia

determinista, identificando sujetos 'no educables', y aprendizajes 'no enseñables' a este tipo de personas.

Con todo, se percibe una tensión entre el uso de estrategias metodológicas variadas (más vinculadas a enfoques centrados en el estudiante y el aprendizaje) que los profesores quisieran emplear para lograr un aprendizaje más lúdico y significativo, y el temor a perder el control de la disciplina de aula si lo hacen, o a descuidar la cobertura curricular, o los resultados en las mediciones estandarizadas, situación que esgrimen como argumento para seguir optando por estrategias memorísticas centradas en el protagonismo docente.

(b) Prácticas de implementación de la enseñanza de orientación cognitivista

Prácticas pedagógicas consistentes con la idea de un aprendizaje activo y un énfasis en el desarrollo de competencias se encuentran transversalmente entre profesores que se desempeñan en distintos contextos, niveles y roles. Se identifican con un enfoque y metodologías de orden más cognitivista del aprendizaje, centrado en las características del estudiante y su aprendizaje, sustentado sobre conocimientos previos e intereses, en oposición al aprendizaje memorístico. Se preocupan genuinamente de mantener el interés de los estudiantes y de usar mecanismos de retroalimentación frecuentes para conocer el avance del curso, y reorientar permanentemente el proceso.

Dan cuenta de la realización efectiva de los tres momentos de la clase, considerando activación de conocimientos previos, la socialización clara del objetivo, el desarrollo y la evaluación y cierre clase a clase. Otro aspecto que ocupa un lugar importante en el discurso, dice relación con la consideración de la diversidad. Manifiestan la expectativa de aprendizaje para todos, utilizando estrategias diferenciadas. La creencia básica es que todos los estudiantes pueden y deben aprender y que el docente debe buscar las estrategias y aproximaciones pedagógicas y apoyos que así lo permitan. Estos aspectos parecen encontrarse más recurrentemente presentes en docentes que ejercen en los primeros niveles educativos.

Hay en este grupo una preocupación por que los estudiantes dialoguen, resuelvan problemas, pongan en práctica lo aprendido, pero en el momento y de la forma que el profesor determina, con la permanente guía y pauteo del docente. Desde esta perspectiva el proceso de aprendizaje sigue generalmente una lógica lineal, en que el profesor, en un clima de cercanía, diálogo y reflexión, entrega unos conocimientos, ofrece las respuestas desde el principio, y luego los estudiantes lo aplican, ubicando algún foco en el desarrollo de competencias, aunque con escasa mención a un rol protagónico de los estudiantes, de poner en juego habilidades superiores que impliquen construcción de conocimiento y aprendizajes, como inferir a partir de una experiencia o investigación. Esta última descripción insiste en creencias cognitivistas, y tiende a identificarse más con el discurso de docentes que se desempeñan en sectores favorecidos de la población.

Voces más aisladas, desde este mismo enfoque, reportan realizar clases con niveles de dificultad diferenciados, considerando oportunidades de profundización a los estudiantes más avanzados, y trabajo con grupos heterogéneos, en los que han

observado resultados de alto grado de participación e iniciativa. Apelan a la motivación mediante la contextualización de los aprendizajes y tienen entre sus expectativas el desarrollo de competencias, además del dominio de contenidos.

(c) Prácticas de implementación de la enseñanza con foco en la estructura dada por el profesor

Cuando los docentes muestran indicios de estar por sobre todo focalizados en la estructura (forma) de su clase, concentran especial energía en atender el momento inicial de la clase, a fin de concitar la atención y motivación de sus estudiantes mediante la activación de los conocimientos previos, que expresa la preocupación por contextualizar la enseñanza, vinculándola con el entorno cercano de sus estudiantes, y cuidando explicitar a los estudiantes el objetivo y metodología de trabajo. Manifiestan preocupación por cumplir con las 'partes de la clase' y reconocen tener dificultades con el 'cierre', que suele ser abrupto. Del mismo modo, manifiestan preocupación por ir generando un diálogo reflexivo y por ser 'entretenidos', haciendo uso de estrategias de trabajo en grupo y enfatizando el apoyo entre pares. Dan cuenta del uso de una variedad de estrategias para atender la diversidad en aula.

En sus reportes se aprecia una necesidad más profunda de dar cuenta de la 'materia aprendida' acerca de un cambio de paradigma, de evidenciar la internalización de un discurso cognitivista/constructivista que entienden se operacionaliza implementando una determinada estructura rígida de clases, que debería asegurar resultados de ser rigurosamente llevada a cabo, y que tiene ciertas claves mediante las que es posible comunicar la adscripción, al menos a nivel discursivo. Caracteriza a esta mirada la ubicación del eje de las prácticas en la alta estructuración dispuesta por el docente.

Los profesores, en general, parecen adscribir discursivamente a un enfoque de corte más cognitivista, centrado en el estudiante y su aprendizaje, sin embargo, con no poca frecuencia se encuentran tensionados entre el rol más activo que esto demanda de los estudiantes, y la necesidad de mantener el orden y la disciplina en el aula, o de avanzar con la cobertura curricular, respondiendo a las políticas y/o exigencias del establecimiento o a sus propias creencias profundas de lo que constituye una conducta aceptable en aula o el rol de un profesor, situación que deriva en una asunción de las formas que implica el nuevo enfoque, afectando más superficialmente el sustento de su práctica.

(d) Cuando las condiciones no permiten hacer clases: el (sin)sentido de una opción de implementación pedagógica

Se trata de un grupo de docentes que ejercen en contextos vulnerables y se encuentran desesperanzados en su rol frente a unos estudiantes que no muestran interés por aprender. Asumen que han optado por desechar la cobertura completa del currículum, seleccionando sólo ciertos aprendizajes que estiman fundamentales, que en la práctica reconocen tampoco haber logrado abordar, a causa de la desmotivación

de los estudiantes frente al aprendizaje, los severos problemas de disciplina, la falta de expectativas familiares respecto de la continuidad de estudios y la gran cantidad de estudiantes que requiere atención de necesidades educativas especiales. En este escenario, relevan la imposibilidad de desarrollar la clase prescrita por el marco para la buena enseñanza (estructurada en los tres momentos), pues la realidad demanda destinar la clase al manejo de grupo. En estas condiciones mencionan que menos aún es posible trabajar con la diversidad, aludiendo a que no les ha resultado posible ni siquiera avanzar con el grupo promedio de la clase.

Otro grupo de docentes se focaliza en la dificultad asumir la diversidad del aula, en la impotencia y desazón que les genera el despliegue de considerables esfuerzos por asumir dicha diversidad. Logran hacer un diagnóstico e identificar los niveles en que se encuentran los estudiantes (inicial, intermedio y avanzado). Mencionan que llegan a distinguir criterios para el abordaje de los aprendizajes. Sin embargo, pronto encuentran evidentes dificultades para generar aprendizajes, aun desplegando las diversas estrategias antes señaladas. Incluso cuando se trata de condiciones que consideran mínimas para trabajar, como por ejemplo, el silencio en aula, reconocen que cuando se logra, no saben con certeza a qué se debe, en una suerte de legitimación de los 'misterios pedagógicos', anclados en creencias vinculadas a la ubicación de las dificultades en ámbitos externos a sus posibilidades de acción: la condición de pobreza de las familias de sus estudiantes, que estiman imposible de abordar y revertir por la vía pedagógica.

2.3. Prácticas de evaluación de los aprendizajes

Especialmente en contextos fuertemente condicionados por los resultados de aprendizaje y las evaluaciones estandarizadas (Wanlin, 2009), como ocurre en el caso chileno, las creencias acerca de lo que debe ser evaluado tienden a dicotomizarse, señalando que las mediciones estandarizadas (como SIMCE o PSU) no evalúan lo que para un determinado grupo es importante, por ejemplo, la formación valórica, ciudadana y la cultura. Esta percepción se encuentra fundamentalmente entre algunos profesores que se desempeñan en contextos de vulnerabilidad o entre docentes que se desempeñan en establecimientos que atienden población más favorecida, con un sello alternativo.

En el discurso de los profesores es posible identificar, al menos, dos tipos de enfoques evaluativos, que responderían a creencias opuestas:

(a) Evaluación para el aprendizaje, permanente y retroalimentadora: orientaciones cognitivistas/constructivistas

Un grupo de docentes, de distintos contextos, refiere manejar un concepto de 'evaluación permanente', de procesos y resultados, ligado a un enfoque de evaluación para el aprendizaje, centrado en el estudiante y su aprendizaje, en tanto verificación y retroalimentación constante de dicho proceso, que se expresa en el establecimiento

de una comunicación con el estudiante para verificar aprendizajes en un proceso continuo de monitoreo y retroalimentación, que permite ir interpretando, evaluando y tomando decisiones de ajuste del proceso a las necesidades de sus estudiantes. Estiman que los resultados de la evaluación efectivamente constituyen insumos para reorientar la enseñanza en función del logro de aprendizajes para todos.

El carácter 'permanente' se manifiesta en un continuo que se inicia al comienzo de cada clase, a modo diagnóstico, rescatando conocimientos previos; luego, durante la clase, con acciones de 'chequeo permanente' formulando preguntas o ejercicios ('sacar a la pizarra') que permitan recoger evidencias de su comprensión sobre lo que se enseña; y al cierre de la clase, constatando niveles de logro del objetivo de aprendizaje propuesto, (mediante revisión de guías y cuadernos) momento en el que estiman crece la importancia de la autoevaluación y la coevaluación.

Algunos señalan que al finalizar la clase, también se destinan espacios más formalizados para realizar una evaluación de tipo formativa. Destacan que la importancia de esta actividad radica en su potencial para realizar la síntesis de la clase, la retroalimentación colectiva de lo trabajado durante su desarrollo y la corrección inmediata de errores, mediante la participación de los estudiantes y el diálogo con el profesor. Y, en general, señalan que información obtenida de cualquier momento o tipo de evaluación, se traduce en la reorientación de la enseñanza y/o el reforzamiento de contenidos. También mencionan el uso de pruebas sumativas al final de cada unidad y evaluaciones parciales de proceso. Reconocen la necesidad de aplicar estrategias diferenciadas de acuerdo al nivel y ritmo de aprendizaje de los estudiantes.

Y un subgrupo se identifica con la lógica de desarrollo de competencias en los estudiantes, que creen deben ser evaluadas en los mismos términos que fueron enseñadas, adscribiendo a un enfoque de E-A basado en competencias, al interior de esta mirada.

Muchos relevan la dificultad de competir con los medios de comunicación, tecnología y redes sociales, no sólo para lograr hacer el aprendizaje escolar atractivo y para generar evaluaciones que efectivamente pongan en juego los aprendizajes de los estudiantes y las competencias que alejan las evidencias de ello de la memoria, sino también por la tensión que significa efectivamente evaluar aprendizajes y no simplemente disminuir las exigencias para elevar artificialmente las calificaciones de los estudiantes.

(b) Evaluación del aprendizaje, resultados y la persistencia de las pruebas: orientaciones (neo)conductistas

Un grupo considerablemente pequeño de docentes, que tiende a desempeñarse en establecimientos de estratos bajos y medios, da cuenta de creencias evaluativas fundadas en un tradicional enfoque de evaluación del aprendizaje, centrado en los resultados finales del mismo, cuya única evidencia válida son las clásicas 'pruebas' contempladas en las planificaciones. Reconocen que durante las clases no se intencionan retroalimentaciones que posean algún nivel de formalización, aunque señalan hacerlo mediante métodos no estructurados o formalizados, mediante

preguntas al cierre de las clases, revisión de cuadernos o su propia apreciación personal.

Con posterioridad a la aplicación de estas evaluaciones de resultados, no se reporta el uso de la información que proveen estos instrumentos para realizar ajustes al proceso, sino que tienen como fin la calificación de los estudiantes.

3. ¿Qué creencias acerca del proceso de enseñanza aprendizaje subyacen a sus prácticas?

El paradigma sobre el *pensamiento del profesor* realiza una distinción entre “creencias epistemológicas” y “creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje”. Las fronteras entre ambas son poco precisas. Las primeras, aluden directamente a la comprensión e interpretación de cada profesor frente al conocimiento que enseña, y define lo que el sujeto entiende por conocimiento, cómo es construido, cómo se evalúa, cómo se produce, dónde reside, entre otras (Hofer, 2002 en Martínez, 2009, p. 2). Schommer (1990) propuso que las creencias epistémicas de los docentes no son un continuo lineal, y que tal como dan cuenta los resultados de este estudio, más bien se yuxtaponen y poseen niveles de complejidad diferentes, observándose que la mayoría de los docentes sostienen creencias intermedias, que deben ser analizadas al interior de este continuo. Eso explica, en parte, que frente a muchas cuestiones propias de la reflexión epistemológica presenten dudas, incertidumbres o manifiesten creencias contradictorias.

La especificidad de las creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, radica en que contienen una visión respecto a cómo el sujeto (cognitivo) se relaciona con el conocimiento, a cómo es la relación entre el sujeto que aprende y el sujeto que enseña, a qué tipo de resultados se espera llegar y qué condiciones contextuales explican estos resultados (Gómez, 2010). Pero también es posible afirmar que en toda creencia sobre E-A subyacen creencias epistemológicas, pues lo que está en juego son los procesos de transmisión del conocimiento. Por lo mismo, la literatura insiste que las creencias docentes suelen aludir a saberes e ideas híbridas y eclécticas, idea que se confirma en estos hallazgos.

3.1. Creencias epistemológicas respecto del proceso de E-A

Creencias sobre los conocimientos relevantes de enseñar y aprender

Se detectan diferentes modos de entender cuáles son los propósitos de la escuela y qué se debe enseñar y aprender en ella y qué aspectos deben ser evaluados en los estudiantes. El contexto aparece como el principal condicionante. Se distinguen, al menos, cinco perspectivas de creencias al respecto en el discurso de los profesores, que pueden ser leídas desde un continuo de creencias que se manifiestan desde un foco valórico, pasando por una combinación entre valores, habilidades sociales y

contenidos mínimos, integralidad, o un foco directo en los conocimientos, hasta una centralidad ubicada en la contención emocional y social:

(a) Pobreza y necesidad de enseñar valores: paradigma del 'maestro'

Consistentemente con dicha perspectiva, son los docentes que se desempeñan en contextos de vulnerabilidad, en estratos fundamentalmente bajos, y en ocasiones medios, quienes creen que el tipo de aprendizaje que debe intencionar la escuela remite al orden valórico o formativo, y muchas veces incluye aprendizajes vinculados al desarrollo de una buena conducta, socialmente adaptativa, pese a reconocer el evidente mayor peso de los aprendizajes cognitivos en las mediciones estandarizadas. Esta mirada, que se concentra aún más entre docentes con mayor experiencia, y no distingue según nivel educativo en que se desempeña, responde a lo que podría entenderse como el paradigma del 'maestro': acompañamiento y formación valórica de sus estudiantes, reivindicando el rol docente de gestor de los procesos de enseñanza-aprendizaje y valorando prácticas de enseñanza tradicionales (repetición, memorización) como estrategias válidas de aprendizaje efectivo.

Las creencias profundas a las que se vincula esta visión aparecen asociadas a la realidad de los estudiantes y sus familias, reconociendo que muy pocos seguirán estudios superiores. En ese marco, se refuerza una perspectiva de formación valórica y menor presión frente a las dificultades de aprendizaje que puedan evidenciar los estudiantes a su cargo.

Otra mirada de esta misma perspectiva, cuyo eje fundamental es la formación valórica, orientada a la formación de 'buenas personas', incorpora también el desarrollo de competencias transversales, que permitan desenvolverse en comunidad (compañerismo, responsabilidad, tolerancia, respeto, solidaridad, cuidado de sí y del entorno, capacidad crítica). Se consideran entre estas competencias desde aquellas básicas instrumentales como la comprensión lectora y la capacidad de resolución de problemas, en tanto habilidades básicas que los estudiantes deben manejar, hasta las de orden superior, competencias transversales, como la autogestión y autodisciplina, el desarrollo de la opinión personal, la sensibilidad, comunicación y uso del método científico que si bien es cierto derivan de subsectores educativos, los trascienden.

Docentes que se desempeñan en sectores socioeconómicos preferentemente medios o bajos, manifiestan la tensión que enfrentan dada la extensión del currículum, y/o las características de sus estudiantes, que no haría posible lograr una cobertura curricular plena, razón por la que asumen estrategias de simplificación o priorización de aprendizajes, encabezados por la formación de valores de convivencia escolar, y competencias habilitantes para la vida.

Finalmente, una fracción de los docentes que adscribe a la inculcación de aspectos valóricos y conductuales (buen comportamiento y respeto) estima que constituyen el sustento básico y condición previa que dispone a enfrentarse a los aprendizajes cognitivos, y abogan por la recuperación del conocimiento de contenidos en el currículum, que creen sólo pueden ser internalizados por los estudiantes si han incorporado antes una serie de aprendizajes valóricos y conductuales.

(b) Aprender lo mínimo: habilidades cognitivas y sociales para la vida cotidiana

En una línea similar, aunque carente de creencias ligadas a un rol formativo valórico como central, emerge una importante voz docente entre quienes se desempeñan en sectores socioeconómicos más bien bajos, que viven la tensión dada por las evidencias de un foco de la autoridad educativa puesto en aprendizajes cognitivos que asumen inalcanzables dadas las ya señaladas extensión del currículum y las características de sus estudiantes. Los docentes realizan un ajuste a criterio de realidad y sus creencias reflejan un conocimiento que debe transmitirse en forma simplificada, incluso elemental y de alguna manera distante de las exigencias curriculares nacionales. Revelan una concepción uniforme y en ciertos casos limitada respecto de lo que el currículo debería enseñar: un conjunto de habilidades básicas para desenvolverse en la vida cotidiana (comprender lo que se lee, resolver operaciones y problemas matemáticos; habilidades socioafectivas: autoestima, resiliencia, capacidad de resolución pacífica de conflictos), bajo una comprensión del acto educativo como una instancia de desarrollo de herramientas que permitan adaptación a la sociedad.

(c) Tensión: Formación integral versus habilidades sociales/aprendizajes cognitivos (contenidos)

Si bien un considerable grupo de docentes que ejerce en contextos de relativa o mayor vulnerabilidad creen en la importancia de una formación integral, experimentan la tensión de tener que priorizar la formación académica, el desarrollo de competencias transversales y habilidades de nivel superior, o los valores y hábitos laborales, a causa de la heterogeneidad de sus estudiantes y la extensión del currículum. Algunos creen que un foco de enseñanza y aprendizaje debe ser el modelamiento de hábitos, conductas y habilidades, en tanto otros optan por un trabajo centrado en los contenidos, de modo que se genere una respuesta más apropiada a las demandas evaluativas externas.

En el caso de profesores que ejercen en contextos favorecidos, la tensión se resuelve – discursivamente- desde un argumento distinto: asumen que el acceso al conocimiento puro (contenidos) es mucho más fácil que antaño, situación que permite focalizar en otras dimensiones formativas. Sin embargo, aparece más bien como una creencia periférica, pues de todos modos siguen apareciendo menciones enfocadas a resultados de aprendizaje de contenidos específicos, atribuidas a exigencias más institucionales que a creencias personales.

Esta tensión es vivida entre sentimientos de culpa, derivados fundamentalmente de las exigencias evaluativas externas, y puede ser interpretada como una falsa tensión y oposición, toda vez que, en rigor, la integralidad de la enseñanza no rivaliza con la priorización de las áreas en que los sujetos requieran mayores oportunidades de desarrollo.

Son muestras de los dilemas y contradicciones entre las creencias de los docentes y sus propias prácticas, y/o de ajustes entre sus creencias y las exigencias

institucionales, como lo plantea la literatura especializada (Sardo-Brown en Wanlin, 2009): docentes-que se desempeñan en distintos estratos socioeconómicos- reconocen que su establecimiento enfatiza la dimensión cognitiva, mientras ellos creen que el foco más importante debería ubicarse en las actitudes y habilidades a desarrollar en sus estudiantes. Con todo, es preciso señalar que cuando la mirada proviene de docentes que se desempeñan en estratos altos, se menciona con evidente menor fuerza o simplemente ausencia de la creencia acerca de un foco que debe ser ubicado en la formación valórica, y cobra relevancia el foco en la cobertura curricular completa, como un mínimo exigible.

Tal como señala la literatura, los docentes expresan frustración por no poder desplegar lógicas de enseñanza más ajustadas a sus creencias profundas y se resignan a la exigencia de cobertura curricular. Según Sardo-Brown (en Wanlin, 2009), y tal como se constata en esta ocasión, esta frustración lleva a los docentes a desesperanzarse tempranamente y a aprender a coexistir con creencias profundas que se contradicen abiertamente con muchas de sus acciones y decisiones en la práctica. Y tal como postula el autor, a mayor estandarización de los sistemas evaluativos (como ocurre en Chile), los docentes radicalizan la frustración por no poder desarrollar una pedagogía que los represente y exprese honestamente sus creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje.

(d) Foco de aprendizaje determinado por la disciplina que se enseña

Se observan diferencias en las creencias, condicionadas por la naturaleza del conocimiento que los docentes enseñan. Tal como ha sido expresado por diversos autores (Schwab, 1971, en Bromme, 1998) la naturaleza epistémica de los saberes, de alguna manera, marca diferencias en lo que para los docentes es relevante de enseñar y aprender. Esta mirada se encuentra con mayor fuerza entre docentes de enseñanza media, y entre los que se desempeñan en establecimientos que atienden estudiantes de estratos medios y altos. Es así como los docentes que enseñan lenguaje ciertamente tienden a priorizar aprendizajes relativos a la comprensión lectora, la expresión oral, el análisis crítico de información; mientras los que enseñan ciencias focalizan en el uso del pensamiento o método científico; o los que enseñan artes privilegian el goce y sentido estético, sin embargo, los profesores especialistas, en general, matizan la prioridad del aprendizaje vinculado a su disciplina, subordinándolo a competencias más generales, que, tal como se señalara anteriormente, derivan de la disciplina, pero la trascienden.

(e) Invisibilización de aprendizajes fundamentales: foco en contención o felicidad

Y en los extremos, considerando desempeños en establecimientos de nivel socioeconómico bajo, en condiciones extremas de vulnerabilidad, se encuentra un grupo de docentes que no alcanza a visualizar aprendizajes a priorizar, pues relevan como fundamental la contención y atención emocional antes de abordar los aprendizajes del currículum, y luego, relevan aprendizajes vinculados a sus

subsectores, aprendizajes que mencionan tener pocas oportunidades efectivas de desarrollar. Evidencian una perspectiva crítica y desesperanzada sobre la efectividad de los procesos de enseñanza-aprendizaje que tienen a su cargo, considerando que el contexto escolar y las características socioculturales de los estudiantes desafían fundamentalmente su capacidad de manejo de grupo. Esto los emplaza a centrar la acción pedagógica en la formación de hábitos y de contención antes que en la transmisión de conocimientos disciplinarios, situación que algunos experimentan como una 'pérdida de tiempo', respecto del que debería ser empleado para abordar aprendizajes académicos, en un discurso que permea las demandas de un sistema altamente centrado en la estandarización evaluativa.

Y desde contextos tanto particularmente desaventajados como particularmente aventajados, emerge una voz que antes que consignar aprendizajes fundamentales, cree que lo fundamental es formar personas felices, que disfruten aprendiendo y viviendo una experiencia escolar satisfactoria.

3.2. Creencias sobre la relación pedagógica para el aprendizaje

Los docentes también sostienen creencias sobre cómo enseñar a establecer relaciones de respeto, colaboración y concentración al interior de la sala. Rob Halkes y R. Deijkers (2003, en Wanlin, 2009) señala que en las creencias docentes existen ideas ligadas al *control* y el *ethos* que permiten entender muchas decisiones de los profesores.

Las creencias de los docentes acerca del tipo de relación pedagógica que es preciso establecer para asegurar aprendizaje, varían según la comprensión y significado que da el docente a la enseñanza y al aprendizaje, y, tal como señala la literatura, son transversales al paradigma de aprendizaje que esté presente con más fuerza: orientado al control, a la formación o a la afiliación o afectividad.

Los hallazgos de este estudio indican que los docentes reportan heterogéneas representaciones en este sentido, que se estructuran bajo la forma de un continuo: algunos sustentan la relación en la vinculación afectiva, mientras otros dan cuenta de la tensión que experimentan entre establecer una relación fundada en una visión más tradicional y directiva de la enseñanza, u otra construida a partir de un foco en el aprendizaje y el estudiante, más horizontal y participativa, pudiendo o no incorporar un componente afectivo. En palabras de Martínez (2009) una tensión entre las creencias "transmisivas", o bien "progresivas", con mayores o menores niveles de control por parte del docente, y con mayor o menor nivel de componentes afectivos.

Se observa una tendencia a generar una combinación de relaciones (y creencias), transmisiva y progresiva, con mayor o menos peso del componente afectivo y de control; y la opción elegida aparece condicionada tanto por el tipo de aprendizaje a desarrollar, las características de los estudiantes, como por las condiciones de trabajo en cada establecimiento. Esto coincide plenamente con la literatura cuando señala que, dado el carácter estratégico de las creencias, las orientaciones curriculares oficiales también inciden en la configuración de creencias de los docentes, generándose ajuste de sus ideas y percepciones sobre la E-A a los postulados curriculares, y adecuando

sus clases de forma voluntaria a las prescripciones oficiales, pues consideran que son fuente de eficacia escolar.

(a) Relación pedagógica centrada en la afectividad

La creencia en una relación pedagógica sustentada en la cercanía, afecto, aceptación y confianza mutuos entre profesor y estudiante, figura transversalmente entre los docentes, y aparece construida desde condiciones básicas de respeto y credibilidad de la labor docente, que se legitima en su saber y en su saber hacer, generando motivación por aprender en sus estudiantes. Esta creencia cobra especial fuerza entre docentes de niveles iniciales y de estratos socioeconómicos bajos, en que se apela a las carencias como argumento para el enfoque. Este tipo de relación se encuentra con diferentes variantes, que incluyen aprendizaje más activo o directivo, y mayor o menor nivel de control docente.

- **Relación pedagógica centrada en la afectividad, el aprendizaje activo con control/autoridad desde el docente (de orientación cognitivista)**

Para algunos docentes, la relación pedagógica que se describe en un contexto de cercanía, confianza y afectividad, debe permitir distinguir claramente la autoridad del profesor. Identifican la relación afectiva-asimétrica como la mejor combinación para producir aprendizajes, en un ejercicio de autoridad docente que se resume en la figura del 'maestro' (al que se le respeta pero al mismo tiempo se le cree y reconoce), ubicando el foco en el proceso de aprendizaje y los estudiantes, aunque manteniendo siempre los profesores el control sobre las interpretaciones que logran los estudiantes y sobre las dinámicas de aula en general, relación que parece indicativa de creencias sustentadas en la corriente del cognitivismo interpretativo. Esta visión de la relación pedagógica aparece con más fuerza entre docentes que se desempeñan en estratos altos, aunque también aparece en contextos vulnerables.

Una característica particular de esta mirada, que se encuentra asociada a docentes que ejercen en estratos altos, es la de asumir al profesor en un rol de facilitador del aprendizaje, y a la vez reconocer la alternancia de roles entre educando y educador, o de aprendizaje intencionado entre pares (que aparece también entre profesores que se desempeñan en estratos bajos, como una buena solución a la necesidad de multiplicar la tarea docente en aula en escenarios de alta demanda de atención personalizada debido a lo que observan como heterogeneidad de los estudiantes) en un proceso continuo de retroalimentación mutua.

- **Relación pedagógica centrada en la afectividad, y en el aprendizaje/estudiante (de orientación constructivista)**

Desde otra perspectiva, y siempre sobre la base de una relación fundada en el vínculo afectivo, con foco en el aprendizaje activo, un grupo de docentes sitúa en un espacio central al estudiante, sus motivaciones e intereses, como ejes estructurantes del acto educativo, en una dinámica en que los roles de educador y educando también se alternan, pero a partir de las demandas y necesidades de los estudiantes, ubicando el discurso en sintonía con las corrientes más constructivistas. Sin embargo, también asumen que en el contexto real en que se desempeñan (contextos vulnerables), los esfuerzos realizados en esta dirección se ven fácilmente frustrados, lo que apunta a creencias más periféricas o discursivas que a creencias profundas.

(b) Relación pedagógica en la tensión por el control: horizontalidad v/s directividad, foco en el aprendizaje o en la enseñanza

Un segundo grupo de creencias acerca de la relación pedagógica óptima para el aprendizaje prescinde del componente afectivo y se estructura a partir de la tensión generada por una aproximación más o menos directiva a la enseñanza. Mientras unos creen en la horizontalidad y libertad, el respeto y la armonía; otros creen que debe mantenerse la directividad y verticalidad del profesor hacia el estudiantado.

Los docentes utilizan con frecuencia un lenguaje propio de una pedagogía más constructivista para describir sus creencias sobre un buen proceso pedagógico, como "profesor-facilitador", "aprendizaje activo", "aprendizaje significativo", "contextualización" del currículum. Mencionan que los estudiantes deben ser "protagonistas" de su propio aprendizaje, identificando en esta mirada a un profesor más innovador, que problematiza, hace los estudiantes pensar/deducir, investigar y proponer, y no entrega respuestas o pautas preestablecidas desde el comienzo. Sin embargo, admiten la dificultad que implica implementarla.

Aparece uno de los 'dilemas' que ha sido destacado por algunos autores (Wanlin, 2009): la tensión entre ser docentes preocupadas por motivar y ajustarse a los intereses de los estudiantes, desde un enfoque centrado en el aprendizaje, u optar por mantener un clima de aula disciplinado, con orden y atención por parte de los niños, que observan posible en el frontal modelo tradicional de transmisión de conocimientos.

El conflicto entre uno y otro enfoque aparece cuando en el establecimiento se ven enfrentados a diversas presiones y variables que deben "gestionar", y que son percibidas como puntos críticos al momento de optar por enfoques menos convencionales, al menos tres: i) manejar la disciplina del grupo y mantener la atención y motivación de todos; ii) avanzar en la cobertura curricular (con un currículum que se considera abrumadoramente extenso, particularmente entre profesores de estratos bajos); iii) enfatizar los conocimientos y habilidades que son evaluados en las pruebas estandarizadas. Refieren dificultades para manejar la diversidad del aula, que a su juicio se hace más evidente en dicho escenario, situación que genera la necesidad de mayor tiempo de ejecución y de atención personalizada,

que se dificulta por la urgencia de avanzar con el currículum, y por el elevado número de estudiantes por curso: metodologías innovadoras que implican mayor tiempo, pues los estudiantes deben realizar un proceso interactivo de pensar, inferir, experimentar/investigar para llegar a las "respuestas". En cambio, con una metodología tradicional el camino de aprendizaje es lineal, y por tanto más rápido, en que el profesor expone inmediatamente los contenidos o "respuestas" a todos los estudiantes.

El manejo de grupo aparece como un tema especialmente central en esta tensión, pues es considerado un requisito básico para hacer posible el proceso de enseñanza - aprendizaje. Para lograr este manejo algunos profesores creen en un modelo docente autoritario y vigilante, que implica incluso una escisión entre el abordaje de los aprendizajes conductuales (en que se observan elementos del condicionamiento clásico y del aprendizaje vicario) y el de los cognitivos (que dan mayor cuenta de creencias fundadas en el cognitivismo interpretativo). Bajo esta comprensión los docentes generan un híbrido que debe asumir en un primer momento un rol vertical, para luego, en un segundo momento, (una vez logrado el control del comportamiento) transformarse en un profesor "constructivista" y dialógico.

Esta mirada involucra una comprensión disociada entre comportamiento y aprendizaje, asumiendo que el manejo conductual constituye una problemática distinta a la del aprendizaje, y por tanto su solución también es una tarea independiente, que involucra estrategias distintas; a la vez que se observa una comprensión lineal del proceso de aprendizaje en que primero debe haber control de la conducta y el logro de habilidades básicas, que deberían enseñarse bajo un modelo altamente estructurado. Luego se podría avanzar a una etapa de ejercicio de mayor autonomía, innovación y creatividad de parte de los estudiantes, como por ejemplo proyectos grupales o trabajos de investigación, aunque esta posibilidad se condiciona a las características del grupo, particularmente a sus niveles de autonomía, motivación y disciplina.

Desde esta mirada se desprende la creencia relativa a que enseñar a estudiantes de estratos vulnerables requiere, necesariamente, un proceso pedagógico más estructurado y guiado, sustentado en estrategias conductistas como la repetición y memorización. En la práctica, los docentes, argumentando los problemas de conducta, el capital cultural de los estudiantes, y precario desarrollo de sus habilidades, ofrecen un proceso pedagógico altamente estructurado y pautado, en que la evaluación toma un rol central como mecanismo de control. Se autoperciben como 'modeladores', infiriéndose un enfoque conductista de aprendizaje vicario, al optar por alternativas de refuerzo a la imitación del ejemplo.

Con todo, los docentes, en general, optan por una postura ecléctica, combinando estrategias directivas con otras más activas, y ajustando sus metodologías según la situación de aprendizaje, naturalizando sin dificultad una realidad en la que se asumen profesores tradicionales en algunas circunstancias, y profesores que encarnan el paradigma interpretativo, en otras.

3.3. Creencias acerca del rol de otros actores en el proceso de enseñanza aprendizaje

Algunos docentes identifican principalmente a las familias, instituciones de la comunidad y al Ministerio de Educación como otros actores relevantes en el proceso de E-A. Las familias en tanto apoyo y valoración de la tarea escolar, que, a juicio de los docentes, es el insumo básico para el desarrollo de una motivación 'intrínseca' del estudiante por aprender; las instituciones en tanto posibilidades de contextualización de los aprendizajes, y el Ministerio dada su capacidad y autoridad para determinar lo que se aprende en la escuela y de velar porque ello ocurra.

Otros docentes relativizan la importancia del rol de otros actores, diferentes de los docentes, en el proceso de E-A. Creen que la figura del profesor es la idónea y suficiente para hacerse cargo de la tarea formativa escolar. Estiman el apoyo que ofrecen, por ejemplo, psicólogos y educadores diferenciales, sin embargo, la relativizan, considerándola incluso nociva al generar dependencia y des-responsabilizar al estudiante y su familia de su propio proceso de aprendizaje.

Otra percepción más dura que cuestiona el rol que ha asumido el Ministerio de Educación se levanta desde realidades en que se ha experimentado la abundancia de recursos y asistencia técnica tras la implementación de las recientes políticas de subvención diferenciada, sin embargo, estiman que no están dirigidas a lo que consideran la causa directa de las dificultades escolares de sus estudiantes, que identifican en la condición de pobreza de la que provienen. Esta perspectiva implicaría una creencia determinista, relativa a que los pobres no son capaces de aprender, y que para que exista la posibilidad de que ello ocurra, antes es preciso revertir la condición de pobre.

Finalmente, señalar que si bien es cierto los docentes no mencionan a otros actores relevantes en el proceso de E-A ante la interrogante directa, en algunos casos aluden a una alternancia con los estudiantes en el rol del educador, en términos de la positiva ayuda que supone el aprendizaje intencionado entre pares, bajo la modalidad de 'monitores' o estudiantes más aventajados que son asignados por el docente para apoyar a los estudiantes que tienen más dificultades.

3.4 Creencias sobre las capacidades para aprender

Las creencias sobre las capacidades de los estudiantes para aprender, tal como señala la literatura, también son heterogéneas entre los docentes (Schommer, en Martínez, 2009). Unas creencias sostienen que las capacidades de aprendizaje están más o menos determinadas por factores innatos o estructurales (la familia, el barrio), mientras otros creen que esta capacidad puede variar de acuerdo a las distintas interacciones que tenga el sujeto con el mundo.

En esta perspectiva, el estudio encuentra creencias en ambos sentidos, aunque aquellas que se ubican en la línea más determinista tienden a ubicarse mayoritariamente entre docentes que se desempeñan en estratos socioeconómicos bajos. Develan creencias más bien pesimistas e innatistas respecto del aprendizaje de sus estudiantes, que ven potenciadas por factores del medio. Esto se operacionaliza en

la priorización/eliminación de algunos aprendizajes del currículum, o en el tratamiento simplificado de estos, en respuesta a una representación sobre las precarias capacidades de aprendizaje de sus estudiantes. Otra evidencia de esta creencia se observa en la demanda por mayor apoyo psicopedagógico, debido a la percepción de contar con un alto número de estudiantes con problemas de aprendizaje, de atención y concentración, e incluso déficit cognitivo, pese a que algunos estiman que el trabajo psicopedagógico con los estudiantes que presentan necesidades educativas especiales muestra una baja efectividad para el logro de avances significativos.

Y en el extremo de esta mirada, surge entre algunos docentes que se desempeñan en estratos medios, y con bajos resultados en las mediciones estandarizadas, la creencia relativa a que sus estudiantes sencillamente no son capaces de lograr los aprendizajes prescritos por el currículum, observando que el proceso parece no ejercer ningún efecto en ellos, sin reconocer en su rol docente posibilidad alguna de modificar esta situación. Se trata de un tipo de creencia recurrente cuando los resultados en mediciones estandarizadas son bajos, aunque con frecuencia la atribución causal es diferente: la falta de apoyo y legitimación de la importancia de los logros escolares en las familias. Estas creencias son coincidentes con creencias innatistas, potenciadas por el entorno, con un locus de control externo, ya que la falta de logros tiende a atribuirse a causas externas.

Sin embargo, entre docentes de estratos similares, pero que se desempeñan en contextos rurales es posible encontrar creencias relativas a que la responsabilidad por el aprendizaje recae en la gestión del docente, en una línea de creencias relativas a la modificabilidad cognitiva. Una muestra de esto es la atribución que algunos docentes hacen del retraso pedagógico a la falta de acceso a educación parvularia, asumiendo que se compensa mediante estrategias de trabajo diferenciado por nivel de avance y articulación entre niveles. Esta mirada implica creer en la naturaleza adquirida, y por tanto modificable, de la capacidad de aprendizaje. Y los profesores que adscriben a esta creencia (observada con mayor frecuencia entre docentes que se desempeñan en establecimientos que atienden estudiantes de estratos medios y altos) tienden a plantearse desde una perspectiva autocrítica, atribuyendo a sus propias prácticas pedagógicas la posibilidad de modificación de estas capacidades.

Algunos de los profesores de este grupo manifiestan en este sentido creencias de naturaleza multi-dimensional (Schommer, en Martínez, 2009), es decir, en sus juicios, saberes y convicciones respecto de la enseñanza y el aprendizaje se reconocen elementos variados e interconectados con foco no sólo en factores externos como la familia, o la institución escolar, sino también atendiendo a una mirada autocrítica sobre los propios procesos de enseñanza.

3.5 Las expectativas de aprendizaje que subyacen a las creencias

Al interior de las creencias se inscriben las "expectativas" y las "percepciones". Las expectativas refieren a la confianza y la capacidad de concreción de un fin determinado. Suponen evaluar anticipadamente la posibilidad de alcanzar un objetivo o aspiración (Jiménez, 2006). Suelen integrarse al sistema cognitivo de las "creencias" docentes en la medida que predisponen las relaciones sociales del actor. Lo que espera un docente de sí mismo, de la escuela o de los estudiantes está estrechamente ligado

a su confianza en la institución escolar, a sus aspiraciones en materia de aprendizaje y enseñanza y, además, a las esperanzas que deposita en su propia profesionalización. Las "creencias" no son objetos "puros", se trata más bien de un constructo en el que confluyen distintos tipos de ideas, imaginarios y disposiciones (Wanlin, 2009).

La literatura ha descrito ampliamente el efecto de las expectativas educacionales sobre los itinerarios reales que desarrollan los estudiantes y los resultados que obtienen en ellos. A mayores expectativas, mayores probabilidades de desarrollo y éxito en la trayectoria. Del mismo modo, la literatura ha descrito que estas expectativas –que de sí mismos y que se tiene de otros- suelen estar condicionadas por el origen y contexto de los sujetos evaluados, en una suerte de determinismo que actúa en términos de círculo vicioso que se retroalimenta a sí mismo en la desesperanza aprendida, pero que puede ser revertido mediante patrones actitudinales que actúan bajo la premisa de creer en las potencialidades de todos los sujetos, que estarían equitativamente distribuidas, independientemente del origen y el contexto, transformándose en un círculo virtuoso de confianza que logra 'torcer destinos'.

Se identificaron expectativas altas y bajas, virtualmente todas determinadas por el origen y contexto de los estudiantes, aunque fue posible distinguir un grupo en que las altas expectativas son atribuibles a un factor actitudinal.

(a) Bajas expectativas, determinadas por el origen y contexto

En general, las referencias a bajos niveles de expectativas educacionales se encuentran concentradas entre docentes que ejercen en contextos vulnerables, atribuyendo al origen y contexto de los sujetos el poder de determinar su destino educativo desde la cuna.

Se observa una suerte de contradicción en las expectativas que los docentes evidencian tener acerca del proceso de enseñanza aprendizaje. Por una parte señalan que son altas, y que es necesario que los estudiantes lo perciban, y por otra, mencionan que en el aula se conforman con cuestiones bastante básicas, como poner atención en clases; o explicitan una certeza que estiman realista de estudiantes que no lograrán completar la educación media.

Los docentes experimentan la tensión de tener conciencia acerca de la necesidad de generar en sí mismos altas expectativas de logro y comunicarlas constantemente a sus estudiantes, dado el positivo impacto que, teóricamente, reconocen en esta actitud, sin embargo, y finalmente superados por las circunstancias, en una conducta que puede interpretarse de ajuste a criterios de 'realidad', 'razonabilidad' o autocuidado, disminuyen las metas y se conforman con logros básicos; o asumen la certeza de una mayoría de estudiantes que no logrará completar la educación media, o que no accederá a la educación superior.

Estas bajas expectativas educativas acerca de sus estudiantes son fundamentadas en la experiencia de conformidad que vivencian entre los estudiantes al alcanzar resultados mínimamente aprobatorios. En algunos casos el déficit de expectativas no limita las posibilidades de acceso a educación superior, pues aparece en el discurso

una serie de opciones de cuestionable prestigio, calidad y precio a las que creen que podrán optar sin mayor inconveniente, estableciendo ya distinciones según el tipo de institución a la que se acceda.

El problema en este escenario, es la desesperanza que se mantiene respecto del efectivo logro de los objetivos del currículum, en presencia de estrategias de sobrevivencia desplegadas por las instituciones y los profesores para hacer frente, por ejemplo, a las demandas de cuotas máximas de repitencia o reprobación, generando un efecto perverso que obliga a modificar procedimientos evaluativos y a entregar información irreal acerca del efectivo nivel de logros, que en la práctica poco importaría, dado que las expectativas están marcadas por ingresar y permanecer en el mundo laboral, razón por la que no se considera razonable invertir energía en la construcción de opciones de continuidad de estudios.

En este contexto, los docentes tienden a reforzar su identidad y su sentido de autoeficacia a partir de casos excepcionales, creen que las expectativas de logro están situadas en un perfil de estudiante que escapa al de la media del establecimiento, asumiendo que sólo unos pocos alcanzarán con éxito los aprendizajes mínimos del currículum. Sin embargo, una arraigada creencia de los docentes permite que la excepción justifique su trabajo.

En contextos de vulnerabilidad, las expectativas respecto a la mayoría de los estudiantes oscilan desde la completación de estudios de enseñanza básica o media, figurando como una buena alternativa un 'buen liceo técnico', estimándose que muchos estudiantes tienen la capacidad para cursar educación superior, creen en ello, explicando que muy pocos ingresan debido a problemas económicos y dificultad de los padres con la tramitación de las becas.

En el caso de establecimientos que ofrecen educación técnico profesional, el menor foco en la preparación de la PSU, y con ello, en expectativas de educación superior universitaria, es discutida por los docentes, apareciendo una tensión entre una creencia relativa al determinismo de los itinerarios personales a partir de los orígenes y contextos de vida y formación básica, y otra creencia que alude a la posibilidad de describir destinos distintos del que 'correspondería por origen'.

(b) Altas expectativas, determinadas por el origen y contexto, y por la actitud

En general, y por oposición, la mayor parte de las referencias a altos niveles de expectativas educacionales se encuentran concentradas entre docentes que ejercen en contextos favorecidos, atribuyendo, del mismo modo, al origen y contexto de los sujetos el poder de determinar su destino educativo desde la cuna.

Las expectativas de estos profesores son coincidentes y se centran en el ingreso y permanencia de sus estudiantes a la Educación Superior. El fundamento de esta expectativa se encuentra, por una parte, en que sus padres tienen la posibilidad económica de ofrecerles dichos estudios. Estas menciones dan cuenta de representaciones acerca de unos estudiantes probablemente carentes de méritos

propios para alcanzar logros académicos o laborales; y por otra parte, se trata de una expectativa sustentada en una creencia también determinista acerca de las condiciones para aprender de los sujetos que nacen en contextos aventajados.

Creencias diferentes de estas posturas, más bien clásicas, se observan entre algunos docentes que se desempeñan en contextos vulnerables. Unos, dan cuenta de altas expectativas de logros de aprendizaje en sus estudiantes, y respecto de su destino educativo y laboral, o de incremento sostenido en el tiempo acerca de tales expectativas, que se fundamentan en sus propias experiencias de vida y desarrollo profesional, marcadas por un origen similar al de sus estudiantes, encarnando modelos de esfuerzo sistemático que derivan en derrotas a los destinos trazados por las variables socioculturales y económicas; o en la visibilización de nuevas oportunidades de desarrollo que abre progresivamente la sociedad o el Estado. Estas creencias aluden a una comprensión dinámica de las posibilidades de los sujetos, que releva la modificabilidad de las capacidades de aprendizaje, en un escenario de equitativa distribución de las mismas en la población.

Finalmente, en un espectro de expectativas diferente se ubican las expectativas de algunos profesores, que se desempeñan en establecimientos más bien alternativos en estratos altos, que al referirse acerca del futuro de sus estudiantes otorga mayor importancia a la proyección que hagan de la formación y acervo valórico entregado por la escuela, donde el éxito no es indisolublemente asociado a lograr ser profesional, que bien podría constituir un ejemplo de creencias más vinculadas a la legitimación de concepciones subjetivas de éxito y felicidad, que no necesariamente encuentran eco en la propuesta formativa del currículum nacional y los itinerarios clásicos descritos por nuestra sociedad.

4. ¿Cuáles son las condiciones para que se produzca un exitoso proceso de enseñanza aprendizaje?

Los docentes identifican una serie de condiciones que consideran requiere un proceso de enseñanza aprendizaje para ser llevado a cabo, con mayores probabilidades de éxito. Dentro de estas condiciones aparece un conjunto que responde a demandas externas al profesor, asociadas a un *locus de control externo*, en que el profesor estima que requiere de la intervención de factores que están fuera de su ámbito de acción para lograr aprendizajes; y otro conjunto de condiciones que hacen referencia a su *locus de control interno*, es decir, a variables que son o deben ser de dominio del docente.

(a) Creencias sobre condiciones externas para el aprendizaje

Entre las condiciones externas para el aprendizaje se identifican dos subcategorías, que se ordenan según su distancia respecto del ámbito de acción del docente: la más cercana, alude a condiciones que se exige sean cumplidas por los propios estudiantes y/o sus familias; seguida por condiciones que se exigen a la escuela. Y no se identificaron demandas al sistema educativo ni a la sociedad. Más adelante se verá cómo algunas características de estos espacios aparecen ligadas a factores que

obstaculizan el proceso de enseñanza aprendizaje, pero que al momento de asumir la tarea educativa son asumidos como elementos de contexto.

Condiciones de los estudiantes y sus familias: la condición más recurrente relativa a los propios estudiantes es la disposición hacia el aprendizaje, que asocian fundamentalmente a dos variables: la valoración de las familias del espacio y el aprendizaje escolar, en tanto apoyos en la tarea educativa; y la motivación que el docente sea capaz de generar en sus estudiantes. Esta disposición y sus elementos constituyentes son reconocidas como condiciones, transversalmente, por docentes que se desempeñan en distintos contextos, con diferentes niveles de experiencia y roles al interior de la escuela.

Entre docentes que se desempeñan en escenarios de mayor vulnerabilidad de sus estudiantes se releva una condición adicional dada por un estado de equilibrio familiar, (físico, emocional y social) que permite a sus integrantes destinar energía al apoyo escolar y a los docentes concentrarse en su labor de enseñanza.

Condiciones de la escuela: Los docentes hacen una serie de demandas a la institución, en un continuo que va desde infraestructura básica y recursos materiales, incluyendo TIC, pasando por tiempo no lectivo, buen clima laboral, hasta la existencia de pautas normativas claras, un estilo de trabajo y conducción sustentando en equipos, y disponibilidad de recursos humanos especializados, particularmente capaces de apoyar a estudiantes con necesidades educativas especiales, para lo que declaran no contar con tiempo ni conocimientos. Se configura una tensión con la obligatoriedad de la inclusión educativa, que afecta particularmente a los establecimientos municipales, por su carácter impuesto sin contar con las condiciones para abordarla pedagógicamente, situación que se observa con menos reparos en establecimientos particulares pagados y subvencionados, en los que con frecuencia la inclusión es una opción, a la que se destinan, consecuentemente, recursos para su implementación pedagógica.

Destaca que los recursos tecnológicos para la enseñanza no figuran como condiciones básicas ni son particularmente consignados como facilitadores del aprendizaje, poniendo así de relieve la menor vinculación que hoy estiman existe entre estos recursos y el potenciamiento de los aprendizajes, particularmente en estratos bajos, tal vez atribuible al tipo de uso de estos recursos que hasta la fecha han sido capaces de implementar.

(b) Creencias sobre condiciones internas para el aprendizaje

Entre las condiciones internas, los docentes identifican algunas de tipo actitudinal, vinculadas a su propia disposición/vocación hacia la enseñanza y altas expectativas de aprendizajes por parte de sus estudiantes, así como la generación de espacios de comunicación y confianza. Se recoge una demanda por el 'buen trato', derivada del carácter afectivo que atribuyen a la relación pedagógica algunos profesores, sin embargo, en este punto se esboza una tensión que requeriría mayor profundización en una indagación específica, pues hay indicios de una realidad puntual entre algunos docentes que se desempeñan en establecimientos que imparten educación técnico profesional, en los que la creencia de que el buen trato logra buenos resultados,

parece ser menos profunda o más situacional y flexible en algunos profesores que describen contextos diferentes en que los resultados se logran, a su juicio, con una actitud más autoritaria e incluso maltrato, que se sugiere como un elemento propio de la cultura de esta modalidad formativa.

Algo similar pareciera registrarse respecto de la creencia que vincula las altas expectativas de los docentes con la posibilidad de más y mejores aprendizajes. Algunos docentes, preferentemente de estratos bajos, y particularmente entre algunos que atienden población mapuche evidencian contradicciones. Preliminarmente se plantean desde un deber ser políticamente correcto, y luego derivan en otras opiniones que probablemente corresponden a creencias más duras o profundas, asumiendo, en principio, la responsabilidad plena por el aprendizaje de sus estudiantes, atendiendo a la vulnerabilidad y bajo nivel educativo de las familias, para luego atribuir a ese mismo contexto de vulnerabilidad, o a características asociadas a la condición indígena, el bajo rendimiento alcanzado.

Siempre dentro de las condiciones internas, un grupo importante y transversal de docentes se identifican a sí mismos como factor clave y condición de efectividad del proceso educativo, en términos de calidad de la gestión pedagógica, que se asocia a su *oficio profesional*, a un *saber* y un *saber hacer*.

Las condiciones de esta categoría señaladas más recurrentemente son: el conocimiento y manejo disciplinar del docente, así como el manejo de las estrategias didácticas para lograr que el estudiante se apropie de los aprendizajes escolares. De ambos manejos creen que deriva la legitimación del docente y su capacidad de motivar a los estudiantes para aprender.

Dentro de las condiciones con que debería cumplir la práctica pedagógica, se incluye: apropiada preparación y contextualización de la enseñanza, considerando activación de conocimientos previos relevantes, explicitación de objetivos y metodología de aprendizaje a los estudiantes revisión constante de la propia práctica.

Docentes que se desempeñan en contextos desfavorecidos incluyen compromiso del docente, su salud mental, la capacidad de manejo del comportamiento de los estudiantes y de adecuación de las estrategias pedagógicas de acuerdo a los estilos y ritmos de los mismos. Sin embargo, aclaran, en condiciones de vulnerabilidad social estas condiciones internas requieren de condiciones externas más básicas: disponibilidad de recursos, condiciones del ambiente físico, y de la capacidad del profesor para hacer 'desaprender' los códigos con que llegan los estudiantes, e instalar otros distintos sobre los cuales desarrollar aprendizajes. El entorno es asumido como una realidad adversa de la que hay que minimizar sus nocivos efectos, cuestionándose la 'educabilidad' de los sujetos en condiciones naturales, evidenciándose una representación negativa de los estudiantes y sus realidades de origen, que deben ser intervenidas por la acción del profesor, que emerge como una 'oportunidad de salvación' no siempre fructífera, tensionando la creencia ligada a la necesidad de contextualización de la enseñanza y la valorización de los conocimientos previos de los estudiantes para generar aprendizajes significativos.

5. ¿Cuáles son los factores que facilitan el desarrollo de un exitoso proceso de enseñanza aprendizaje?

En estrecha relación con los factores que han sido identificados como condiciones, los docentes reconocen facilitadores del proceso de enseñanza aprendizaje, que si bien no son presentados como indispensables, en su presencia, se elevan, a su juicio, las probabilidades de éxito del proceso.

También han sido divididos en dos categorías, externos e internos. En la primera, se encuentran también en dos ámbitos: institucional o establecimiento, y estudiante y/o familias. Dentro de los facilitadores que se observan radicados en la escuela, reaparecen algunos que habían sido señalados antes como condiciones: los recursos materiales, mencionados más recurrentemente por docentes que se desempeñan en contextos vulnerables, y el clima laboral. Entre los recursos materiales destacan los tecnológicos, demanda que se reconoce como extensamente cubierta en los últimos años, sin que por ello ahora se vincule con la misma claridad la presencia de recursos con el mejoramiento de los aprendizajes. El clima laboral hace referencia a un *ambiente grato* constituido tanto por la relación entre docentes y con sus estudiantes y familias, como por la relación con los directivos. Es valorada la confianza (que se entiende deriva en autonomía), buena disposición, respaldo, un efectivo liderazgo y la cohesión interna entre directivos y docentes.

Los elementos nuevos están dados por políticas de gestión institucional que valoran, desde el almuerzo y transporte como garantía de asistencia sistemática en estratos más bajos, pasando por la ausencia de interrupciones al trabajo de aula, hasta políticas de cursos pequeños, implementación de un programa de Integración, que incluye disponibilidad de profesionales especialistas para trabajo directo en aula y evaluación diferenciada con estudiantes que tienen necesidades educativas especiales. También se valora la implementación de procesos estandarizados en la escuela (de planificación, por ejemplo) y una gestión directiva y técnico pedagógica altamente legitimadas, que ofrezcan importantes niveles de apoyo para llevar a cabo la gestión del aula. Particularmente este último punto es percibido como una garantía de logros de aprendizajes para todos los estudiantes.

Desde el ámbito radicado en los estudiantes y/o sus familias, se releva la 'docilidad' de los mismos como un importante facilitador del aprendizaje. Estudiantes 'tranquilos', 'respetuosos', 'disciplinados', así descritos por docentes de establecimientos caracterizados por su foco en la conducta, con alguna mayor frecuencia confesionales, y de distintos estratos socioeconómicos. La identificación de este facilitador puede ser asociada con creencias ligadas a la función disciplinadora de la escuela y del profesor, en el marco de un paradigma más tradicional de transmisión de conocimientos que requieren la actitud pasiva de un estudiante que se asume ha aprendido cuando ha imitado la conducta de su maestro.

También se destaca el apoyo de las familias, en términos de participación y compromiso de los padres con la educación de sus hijos, que se entiende derivaría en la "motivación intrínseca" de los estudiantes por el aprendizaje; y en particular valoran el amplio bagaje cultural de las familias.

Sólo en un establecimiento, de nivel socioeconómico alto, aparece la valoración de la heterogeneidad o mixtura social del estudiantado, aunque por la relación que observan

entre esta variable y aspectos de la formación valórica, y sin hacer mención a alguna vinculación con el 'efecto pares' en que estudiantes de características se benefician de otros por interactuar y aprender juntos en un mismo espacio.

Entre los facilitadores identificados, en un ámbito de control del propio docente, de carácter interno, reaparecen también algunos elementos señalados antes como condiciones: disposición/vocación y liderazgo docente, establecimiento de una relación de afectividad y confianza con los estudiantes, dominio disciplinar y pedagógico, y buenas prácticas como la planificación. Asimismo, aparecen nuevos elementos, en general relacionados con su gestión de aula, en particular de la convivencia y el buen uso del tiempo (para asegurar cobertura curricular).

Es importante señalar la menor presencia de creencias más directamente vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente tales (los modos de transmisión o construcción de los saberes, el tipo de interacción que se debe propiciar, las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, la selección de ciertos saberes, etc.), hecho que da cuenta de unas posibles creencias más superficiales o flexibles respecto de la conveniencia de asumir un enfoque más centrado en el aprendizaje y el estudiante.

6. ¿Cuáles son los factores que obstaculizan el desarrollo de un exitoso proceso de enseñanza aprendizaje?

Los docentes manifiestan una profusa lista de obstaculizadores del proceso de enseñanza aprendizaje, que son radicados en ámbitos externos a su control, y un conjunto más bien breve de obstaculizadores que identifican dentro de su propio rango de acción, hecho que puede interpretarse como una creencia relativa a que su gestión se encuentra fuertemente condicionada por una serie de factores que exceden a sus posibilidades de manejo, y que, por lo tanto, los resultados de dicha gestión no deberían ser interpretados como de su exclusiva responsabilidad.

Entre los obstaculizadores externos identificados, es posible distinguir entre los que se ubican en el estudiante y/o su familia, los que radican en la escuela y los que corresponden a factores propios del sistema educativo o al sistema social.

(a) Obstaculizadores externos

- **Obstaculizadores propios del estudiante y/o su familia**

En oposición a los factores antes señalados como 'facilitadores', figuran como obstaculizadores del proceso de E-A, derivados de las familias: el nivel cultural y educacional de los padres y/o su exceso de trabajo, su falta de compromiso, valoración y apoyo a los aprendizajes escolares (que se traduce en tiempos o conocimientos insuficientes para apoyar los aprendizajes de sus hijos, o en una distancia entre las expectativas familiares y las de la escuela respecto del aprendizaje), obstaculizadores

que son señalados más frecuentemente por docentes que se desempeñan en estratos medios y bajos.

Obstaculizadores que se ubican en el propio estudiante son identificados en la falta de motivación y expectativas por el aprendizaje, que se atribuye al resultado del obstaculizador anterior radicado en la familia; y la falta de disciplina y hábitos (factor conductual, también atribuido a pautas de crianza en la familia). Esta visión, también con mayor presencia entre docentes que se desempeñan en estratos medios y bajos, da cuenta de un determinismo en que el docente no se considera capaz de modificar estas características de sus estudiantes, y pone en juego el concepto de 'educabilidad' asumiendo que no todos cumplen con dicha condición, requerida como mínimo para obtener provecho del proceso de E-A.

- **Obstaculizadores propios de la escuela**

El principal obstaculizar identificado en la escuela es la falta de tiempo: para preparar clases y para el desarrollo de las clases mismas, para completación y desarrollo de estrategias más personalizadas para los estudiantes que lo requieren, y para la interacción entre pares. Esta percepción atraviesa distintos contextos, aunque es relevada con mayor fuerza entre docentes que se desempeñan en estratos medios y bajos.

Otro obstaculizador que es señalado de manera recurrente es la heterogeneidad de los cursos, considerado un problema que se agudiza en combinación con la alta cantidad de estudiantes por aula, también consignada recurrentemente como un obstaculizador, y los problemas conductuales antes señalados. Se verifica en esta creencia la negación de la posibilidad de un 'efecto pares' en el aprendizaje, y al igual que los obstaculizadores anteriores, es más frecuentemente señalado por docentes que se desempeñan en estratos socioeconómicos medios y bajos.

Un tercer obstaculizador es observado por algunos docentes que trabajan en distintos contextos, en la inconsistencia en materia de manejo conductual, ambigüedad en las normas, la ausencia de límites, la falta de jerarquía y autoridad. Esta perspectiva da cuenta de unas creencias acerca de una relación pedagógica centrada en la enseñanza, y particularmente en la autoridad del docente.

Otro obstaculizador institucional es identificado, fundamentalmente por algunos profesores que trabajan en estratos medios y bajos, en la excesiva burocracia, que es leída también como falta de confianza en el docente, y se expresa en falta de autonomía (por ejemplo, en la exigencia de mostrar evidencias de planificaciones clase a clase).

Algunos docentes estiman que la ausencia de procesos de selección se constituye en un importante obstaculizador, pues determina la existencia mayoritaria de "malos estudiantes" o de estudiantes que no aprenden. Esta percepción se recoge desde profesores de establecimientos técnico profesionales y otros que se desempeñan en estratos bajos, reforzando la creencia determinista de unas capacidades de aprendizaje innatas, no ser susceptibles de ser modificadas, o, desde otro ángulo, unas

capacidades de aprendizaje que han sido determinadas (disminuidas o anuladas) por el medio, y tampoco pueden ser modificadas.

Con menos fuerza, son identificados otros obstaculizadores tales como problemas de falta de disponibilidad y/o ineficiencia en el uso de infraestructura o recursos materiales y humanos, rotación docente, y falta de trabajo colaborativo, con mayor frecuencia entre docentes de establecimientos de estratos medios o bajos.

- **Obstaculizadores propios del sistema educativo y el sistema social**

Un grupo de obstaculizadores son identificados a una distancia aun mayor de los docentes que las condiciones y facilitadores, y se ubican a nivel del sistema educativo, y del sistema social, y son descritos preferentemente por docentes que se desempeñan en estratos socioeconómicos bajos y medios.

Algunos docentes identifican la labilidad de la política pública respecto de los criterios y parámetros para medir los aprendizajes y, más a fondo, la apuesta por la estandarización y medición, como un factor de contexto que afecta negativamente el proceso de E-A; situación que vinculan a otro obstaculizador: las excesivas evaluaciones, interpretadas como una profunda desconfianza desde el Ministerio hacia el trabajo docente. Este excesivo control es percibido como un agente burocratizador de su trabajo, que los hace "perder tiempo", los estresa y limita su trabajo pedagógico, pues deben conducir sus esfuerzos al incremento de los resultados en las mediciones. Asimismo, estiman que la extensión del currículum lo hace inabordable.

Docentes que se desempeñan en contextos rurales identifican la falta de jardines infantiles en la zona, debido a lo cual, explican, los estudiantes que ingresan a 1º Básico vienen con muchas carencias que complejizan una tarea educativa que es ya sustantiva en dicho contexto.

Y algunas voces más aisladas estiman que la falta de preparación disciplinar de las nuevas generaciones de profesores se constituye en un considerable obstaculizador, identificando en esos profesores jóvenes siempre a otros sujetos, no a sí mismos.

Finalmente, en esta categoría, algunos docentes, de establecimientos ubicados en contextos favorecidos, reconocen en factores de la sociedad elementos obstaculizadores del proceso de E-A, como la pérdida de prestigio de la profesión docente, situación que le restaría autoridad frente al estudiante y su familia; y en el uso de las redes sociales, que identifican como problema por cuanto concentra una buena parte significativa de la atención y tiempo de los estudiantes se concentra en ellas, restando tiempo y dedicación al aprendizaje escolar. Estas manifestaciones dan cuenta de una concepción del proceso de E-A centrado en el profesor, y en la enseñanza, toda vez que debe representar y ejercer autoridad en dominios donde no encuentre competidores, y sea el único poseedor y transmisor del conocimiento valioso.

(b) Obstaculizadores internos

Algunos profesores identifican sus propias condiciones subjetivas como un factor explicativo, con matices distintos según se trate del contexto de desempeño y del nivel en que ejercen.

Algunos docentes que se desempeñan en educación básica, en contextos desfavorecidos, relevan como obstaculizador una fuerte vivencia de estrés y presión asociada a exigencias de política educativa, a las discrepancias que visualizan entre éstas y las posibilidades reales de cumplirlas y a las sanciones implicadas en su no cumplimiento; mientras otros (muy pocos) identifican en sí mismos carencias de dominio disciplinar para abordar el currículum; en tanto, algunos docentes que se desempeñan en contextos favorables reconocen al propio docente como fuente de experiencias anacrónicas para los estudiantes, haciendo esfuerzos todavía insuficientes para lograr conectarse y sintonizar con ellos. Refieren que la motivación de los estudiantes hoy es más difícil de lograr debido a su socialización temprana con las TIC, hecho que debe constituirse en un desafío didáctico para el docente.

Finalmente, voces más bien aisladas, que se levantan fundamentalmente desde el mundo rural, se muestran convencidos de que no existen obstaculizadores del aprendizaje, pues asumen que las condiciones básicas dependen de variables susceptibles de ser manejadas por el profesor, creencia que da cuenta de un enfoque de E-A que se centra en el aprendizaje y las necesidades y características del estudiante, apelando a la dimensión de autogestión profesional del docente.

7. Síntesis y conclusiones

- Queda en evidencia el carácter de sistema cognitivo más o menos consolidado, más o menos flexible, de las creencias de los docentes acerca del proceso de enseñanza aprendizaje, así como su naturaleza social y situada, fuertemente condicionadas por el contexto laboral y social de cada profesor, dadas las frecuentes distinciones que es posible encontrar según contexto de desempeño; contextos que tienden a ser particularmente segmentados en la realidad chilena, observándose un importante esfuerzo de adaptación en las creencias de profesores que cambian de contexto, llegando, en algunos casos, a afectar su núcleo más duro, por ejemplo, respecto de creencias relativas a manejo conductual.
- Un elemento contextual descrito por la literatura que se observa permeando fuertemente las creencias de los docentes dice relación con el condicionamiento por la estandarización del sistema evaluativo nacional, generando en un importante grupo altos niveles de frustración y estrés, que se radicalizan en la dicotomización, al verse coartados de desarrollar una pedagogía que concuerde con sus creencias más profundas sobre la enseñanza y el aprendizaje, asumiendo que las mediciones estandarizadas (como SIMCE o PSU) no evalúan lo que para ellos y sus estudiantes es lo realmente importante, disociando así los aprendizajes relevados por las mediciones, de otros que también forman parte del currículum, pero que son desplazados en la práctica como efecto del foco de la política educativa en los resultados de las mediciones, como la formación valórica, ciudadana y la cultura, aprendiendo así a coexistir con creencias profundas que se contradicen abiertamente con muchas de sus acciones y decisiones en la práctica (Sardo-Brown, en Wanlin, 2009). Esta percepción se encuentra fundamentalmente entre algunos profesores que se desempeñan en contextos de vulnerabilidad o entre docentes que se desempeñan en establecimientos que atienden población más favorecida, con un sello alternativo.
- La literatura indica que las creencias docentes sobre E-A suelen aludir, en el contexto chileno, a sistemas de cognición tradicionales, de orientación más bien (neo)conductista, que coexisten con ideas más ligadas al cognitivismo interpretativo. Los hallazgos de este estudio permiten identificar con claridad creencias profundas, más estables y duraderas, precisamente vinculadas a un enfoque más tradicional y (neo)conductista/transmisivo, con un importante componente de control y autoridad docente, fundamentalmente en el ámbito del manejo conductual y actitudinal de los estudiantes, y evidentes también en el reporte de sus prácticas de enseñanza, particularmente en las prácticas de planificación y evaluación (tal como ha señalado la literatura al respecto); y otro conjunto de creencias más flexibles y adaptativas, que dan cuenta de una instalación sólo a nivel discursivo, sin llegar a afectar el núcleo duro de creencias del docente, que, preferentemente, corresponden a creencias respecto del enfoque de E-A al que adscribe el profesor, y del tipo de relación pedagógica que describen como ideal, identificándose transversalmente con ideas ligadas al cognitivismo interpretativo, y con frecuentes guiños al constructivismo.

- Los hallazgos permiten constatar lo que ha venido señalando la literatura respecto a que las creencias epistémicas de los docentes no son un continuo lineal, y que más bien se yuxtaponen y poseen niveles de complejidad diferentes, observándose que la mayoría de los docentes sostienen creencias intermedias, que deben ser analizadas al interior de este continuo. Esto refuerza la comprensión de la naturalización que frente a muchas cuestiones propias de la reflexión epistemológica se presenten dudas, incertidumbres o manifiesten creencias contradictorias, y aludan a saberes e ideas híbridas y eclécticas.
- Las creencias de los docentes se organizan principalmente en torno a los modos de relación entre docente y estudiante, y menos en los modos de transmisión o construcción del conocimiento, es decir, hay sustantivamente menos alusiones a aspectos estrictamente pedagógicos en el ámbito de la enseñanza y del aprendizaje, y cuando las hay son notablemente más superficiales que las frecuentes ideas vinculadas a discursos genéricos acerca de la forma de encarnar y legitimar la figura y autoridad asimétrica del docente, y vincularse así exitosamente con sus estudiantes.
- Las creencias de los docentes acerca del proceso de E-A aparecen fuertemente condicionadas por dos factores que constituyen, aparentemente, los nudos críticos de las demandas actuales al ejercicio docente en el país: el desempeño en contextos de vulnerabilidad y la demanda por el manejo (y mejor aún, valoración) de la diversidad, de la heterogeneidad en aula, en un marco 'micro' de fuertes y crecientes exigencias nacionales de evidencias de éxito de aprendizaje en todos los estudiantes, mediante mediciones estandarizadas, acerca de un extenso, (y percibido como inabordable) currículum; y en un marco 'macro' de una sociedad de la información, hiperconectada e hiperestimulada, marcada por brechas económicas, sociales (y tecnológicas) profundas, en que los aprendizajes escolares aparecen desbordados por la realidad, erigiéndose como funcionales, una vez más, a un pequeño grupo, para los que tampoco constituyen un fin, sino un recurso para acceder a unos horizontes que aún no alcanzan a ser posibles para el resto.
- La verificación de la existencia de un sistema de creencias profundas y periféricas como el que se describiera en el tercer punto de esta síntesis, invita a profundizar en lo que parecería distinguir un efecto de la formación inicial en la última década (en una perspectiva más constructivista), pero probablemente mayor de la formación continua de los últimos 2 lustros (desde una perspectiva más cognitivista interpretativa), a partir de la reforma y de las orientaciones discursivas centradas en este último paradigma, para entender los procesos de aprendizaje escolar. Efectivamente, tal como señala la literatura, los profesores creen (a nivel discursivo, desde sus creencias más flexibles o periféricas) que los contenidos a enseñar son objetivos y la forma de aprenderlos es interpretarlos en un proceso controlado por el docente. Los hallazgos del estudio coinciden con la literatura que propone que la formación inicial y, continua (añadimos) introduce un repertorio nuevo de creencias en los docentes, aunque todavía periféricas, acerca de la enseñanza y el aprendizaje, sin modificar aún la impronta positivista de sus creencias más duras o profundas. Esta coexistencia de creencias en dos niveles distintos, que habitualmente pueden yuxtaponerse y evidenciarse desde una u otra perspectiva explicaría la recurrente contradicción que puede encontrarse en el discurso, o entre el discurso y la práctica, de manera que los docentes han aprendido a ajustarse a esta dualidad que se naturaliza (y se *hibridiza*),

permitiéndoles comprender y analizar fenómenos de aprendizaje desde una perspectiva más bien formal y superficial, pero no necesariamente entender el aprendizaje escolar desde un paradigma diferente que consolide nuevas creencias "duras" y centrales.

- La literatura plantea que esta naturalización de las contradicciones, o su 'hibridación' en nuevos planteamientos eclécticos que intentan combinar miradas contradictorias, encuentra explicación, al menos, de dos vertientes: una, la carencia de espacios de reflexión y análisis, personal y colaborativa, acerca de sus prácticas, que impide a los docentes construir argumentos más comprensivos acerca de sus decisiones pedagógicas y las ideas que las sostienen; y otra, como evidencia de la fragmentación disciplinaria y pedagógico/didáctica en la formación inicial, dando cuenta de la insuficiencia de la presencia de una línea formativa en didácticas de la especialidad para favorecer la integración de creencias contrapuestas. Este análisis excede los objetivos de este estudio, sin embargo, aparece como un importante desafío de investigación futura a partir de los hallazgos mencionados.
- Las creencias recogidas e interpretadas sobre enseñanza y aprendizaje en este estudio, permiten intentar respuestas a algunas preguntas, desde la perspectiva de los docentes:

- ***¿Quién es el sujeto que aprende?***

Fundamentalmente el estudiante, aunque algunos profesores reconocen y valoran la alternancia en este rol, ubicándose periódicamente el docente en situación de aprendiz de su estudiante, preferentemente en ámbitos valóricos, sociales y emocionales.

- ***¿Quién es el sujeto que enseña?***

Fundamentalmente el profesor, sin embargo, y a partir de la alternancia antes señalada en el rol de aprendiz, algunos docentes también reconocen y valoran que son, en ocasiones, los estudiantes quienes les enseñan, y quienes además, enseñan a sus compañeros. Esta alternancia incluye a un nuevo actor que describe la enseñanza y aprendizaje entre pares, reconocida, valorada e intencionada por un grupo de docentes.

- ***¿Qué determina la capacidad de aprender?***

Se verifican creencias heterogéneas, y tal como señala la literatura, unos sostienen que las capacidades de aprendizaje están más o menos determinadas por factores innatos o estructurales (mayoritariamente entre docentes que se desempeñan en estratos socioeconómicos bajos), bajo una concepción estática de las capacidades; mientras otros creen que puede variar, dependiendo de las interacciones con el entorno, en una mirada dinámica de las capacidades cognitivas. En el primer caso los docentes que se desempeñan en estratos bajos, disminuyen exigencias, priorizan o eliminan aprendizajes, demandan más apoyo sicopedagógico o evaluaciones intelectuales, o simplemente asumen que sus estudiantes no son capaces de aprender.

En el segundo caso, las creencias se encuentran en la línea de la modificabilidad cognitiva, (observada con mayor frecuencia entre docentes que se desempeñan en establecimientos que atienden estudiantes de estratos medios y altos), con profesores que tienden a plantearse desde una perspectiva autocrítica, atribuyendo a sus propias prácticas pedagógicas la posibilidad de modificación de estas capacidades. Algunos profesores manifiestan creencias de naturaleza multi-dimensional, reconociendo elementos variados e interconectados, con foco no sólo en factores externos como la familia, o la institución escolar, sino también atendiendo a una mirada autocrítica sobre los propios procesos de enseñanza.

- ***¿Qué caracteriza la relación pedagógica?***

Una importante heterogeneidad de variantes estructuradas sobre un continuo de opciones que validan una aproximación más o menos directiva y transmisiva del proceso de E-A, centrado en el profesor y la enseñanza, versus una impronta progresiva, ubicada en algún lugar del continuo que se establece desde el cognitivismo al constructivismo, centrado en el aprendizaje activo y el estudiante, opción a la que se incorpora en mayor o menor medida un componente de control, vigilancia y disciplina desde el profesor; y eventualmente otro componente asumido como sustrato básico, o incluso exclusivo, de afectividad, particularmente en estratos socioeconómicos más bajos y niveles iniciales del sistema escolar.

El manejo de grupo y el control conductual aparecen como elementos tensionantes, pues son considerados requisitos básicos para hacer posible el proceso de enseñanza – aprendizaje, generando una dinámica relacional que puede ser contradictoria con la que se desarrolla para abordar aprendizajes cognitivos. Un modelo docente autoritario y vigilante, a partir de elementos del condicionamiento clásico y del aprendizaje vicario, versus un docente facilitador, que da cuenta de creencias fundadas en el cognitivismo interpretativo. Bajo esta comprensión los docentes tienden a generar un híbrido que debe asumir, en un primer momento, un rol vertical, para luego, en un segundo momento, (una vez logrado el control del comportamiento) transformarse en un profesor “constructivista” y dialógico. Con todo, los docentes, en general, optan por una postura ecléctica, combinando estrategias (y creencias) directivas con otras más activas, y ajustando sus metodologías según la situación de aprendizaje, naturalizando sin dificultad una realidad en la que se asumen profesores tradicionales en algunas circunstancias, y encarnando el paradigma interpretativo, en otras.

Aparece con fuerza la creencia relativa a que los estudiantes vulnerables aprenden de otra manera, y se requiere enseñarles mediante un proceso pedagógico más estructurado y guiado, sustentado en estrategias conductistas como la repetición y memorización, sosteniendo como argumento los problemas de conducta, el capital cultural de los estudiantes, y precario desarrollo de sus habilidades, condiciones que requerirían un proceso pedagógico altamente estructurado y pautado, en un rol docente ‘modelador’, apelando a un paradigma conductista que opta por el refuerzo a la imitación del ejemplo.

- ***¿Qué recursos requiere esta relación para que sea fructífera?***

Los docentes identifican una serie de condiciones externas al profesor, la intervención de factores que están fuera de su ámbito de acción para lograr aprendizajes. Del estudiante o de sus familias estiman que requiere: disposición y motivación hacia el aprendizaje; y un estado de 'equilibrio familiar'; y de la escuela se requeriría: infraestructura, recursos materiales, TIC (aunque se les asigna menor relevancia que cuando no estaban disponibles), disponibilidad de tiempo no lectivo, buen clima laboral, normativas claras, trabajo en equipo, disponibilidad de recursos humanos para necesidades educativas especiales. Y consideran que se requiere otro conjunto de condiciones que son de dominio del docente: disposición/vocación hacia la enseñanza, altas expectativas de aprendizaje por parte de sus estudiantes, generación de espacios de comunicación y confianza, manejo disciplinar y didáctico (que permitiría la legitimación del docente y la motivación de los estudiantes); y una práctica pedagógica que considere una apropiada preparación y contextualización de la enseñanza, activación de conocimientos previos relevantes, explicitación de objetivos y metodología de aprendizaje y revisión constante de la propia práctica.

Docentes que se desempeñan en contextos desfavorecidos incluyen compromiso del docente, salud mental, capacidad de manejo del comportamiento de los estudiantes y de adecuación de las estrategias pedagógicas de acuerdo a estilos y ritmos, y capacidad para desinstalar los códigos con que llegan los estudiantes (de disciplina e interacción social), e instalar/modelar otros nuevos sobre los cuales sea efectivamente posible desarrollar aprendizajes.

Se trata de condiciones que aluden fundamentalmente a un paradigma cognitivista, centradas en el aprendizaje y los estudiantes, aunque con el control y la actividad radicada en el profesor. Respecto del manejo conductual, se observa un enfoque marcadamente más directivo y (neo)conductista.

- ***¿Qué elementos condicionan esta relación, ya sea para facilitarla u obstaculizarla?***

Los docentes identifican facilitadores y obstaculizadores observados mayormente fuera de su control: en el estudiante o su familia, independientemente del contexto socioeconómico y más cuando hay foco del establecimiento en la conducta y se trata de establecimientos confesionales: 'docilidad', 'actitud respetuosa', 'disciplina', rasgos que pueden asociarse a una creencia acerca de la función disciplinadora de la escuela y del profesor, en el marco de un paradigma más tradicional de transmisión de conocimientos, que requiere la actitud pasiva un estudiante que se asume ha aprendido cuando ha imitado la conducta de su maestro. Otros facilitadores: participación y compromiso de los padres con la educación de sus hijos, que generaría la "motivación intrínseca" por el aprendizaje; y el amplio bagaje cultural de las familias.

Facilitadores de la escuela: recursos materiales, tecnológicos, buen clima laboral (confianza, autonomía, respaldo, liderazgo, cohesión interna), políticas de gestión institucional (almuerzo y transporte, ausencia de interrupciones al trabajo de aula, cursos pequeños, programa de Integración, procedimientos estandarizados, de

planificación, por ejemplo; gestión directiva y técnico pedagógica altamente legitimadas, apoyadoras de la gestión del aula.

Facilitadores internos, o de dominio del docente: disposición/vocación, liderazgo, afectividad y confianza con los estudiantes, dominio disciplinar y pedagógico, y buenas prácticas como la planificación, gestión de la convivencia, buen uso del tiempo (para asegurar cobertura curricular).

Hay menor presencia de creencias más directamente vinculadas a los procesos de enseñanza y aprendizaje propiamente tales (los modos de transmisión o construcción de los saberes, el tipo de interacción que se debe propiciar, las necesidades de aprendizaje de los estudiantes, la selección de ciertos saberes, etc.), hecho que da cuenta de unas posibles creencias más superficiales o flexibles respecto de la conveniencia de asumir un enfoque más centrado en el aprendizaje y el estudiante.

Obstaculizadores: mayormente radicados en ámbitos externos al control docente, lo que podría vincularse a una creencia relativa a que su gestión se encuentra fuertemente condicionada por una serie de factores que exceden a sus posibilidades de manejo, y que, por lo tanto, los resultados de dicha gestión no deberían ser interpretados como de su exclusiva responsabilidad.

Obstaculizadores externos, a) de las familia: nivel cultural y educacional de los padres, su exceso de trabajo, su falta de compromiso y de valoración y apoyo a los aprendizajes escolares, señalados más frecuentemente por docentes que se desempeñan en estratos medios y bajos; b) **obstaculizadores del estudiante:** falta de motivación y expectativas de aprendizaje, falta de disciplina y hábitos, también con mayor presencia entre docentes que se desempeñan en estratos medios y bajos, dando cuenta de un determinismo en que el docente no se considera capaz de modificar estas características de sus estudiantes, y pone en juego el concepto de 'educabilidad' de sus estudiantes, asumiendo que no todos cumplen con dicha condición, requerida como mínimo para obtener provecho del proceso de E-A; c) **obstaculizadores de la escuela:** falta de tiempo (para preparar clases y para el desarrollo de las clases, para completación y desarrollo de estrategias más personalizadas para los estudiantes que lo requieren, y para la interacción entre pares). Esta percepción atraviesa distintos contextos, aunque es relevada con mayor fuerza entre docentes que se desempeñan en estratos medios y bajos.

Otro obstaculizador de la escuela, más frecuentemente señalado por docentes que se desempeñan en estratos socioeconómicos medios y bajos: la heterogeneidad de los cursos, agudizada por la alta cantidad de estudiantes por aula, y los problemas conductuales, que pese a la vivencia de la inclusión educativa hace más de una década en la cotidianidad de las escuelas, apuntaría a una creencia de la negación de la posibilidad de un 'efecto pares' en el aprendizaje.

Otros obstaculizadores de la escuela: i) inconsistencia normativa para el manejo conductual, ausencia de límites, la falta de jerarquía y autoridad. Esta perspectiva da cuenta de unas creencias acerca de una relación pedagógica centrada en la autoridad del docente; ii) la excesiva burocracia, que es leída también como falta de confianza en el docente, y se expresa en falta de autonomía, iii) ausencia de procesos de selección de estudiantes, reforzando esto último la creencia determinista de unas capacidades de aprendizaje innatas, no susceptibles de ser modificadas.

Obstaculizadores del sistema educativo o social: La labilidad de la política pública respecto de los criterios y parámetros de medición estandarizada de aprendizajes y, más a fondo, la apuesta por la estandarización y medición, las excesivas evaluaciones, interpretadas como una profunda desconfianza, la extensión del currículum que lo hace inabordable, manifestados preferentemente por docentes que se desempeñan en estratos socioeconómicos bajos y medios). La pérdida de prestigio de la profesión docente, que resta autoridad, y el uso de las redes sociales, que concentra parte significativa de la atención y tiempo de los estudiantes, restando tiempo y dedicación al aprendizaje escolar (docentes de contextos favorecidos), manifestaciones que dan cuenta de un enfoque centrado en el profesor, y en la enseñanza, en tanto autoridad y único poseedor y transmisor del conocimiento valioso.

Obstaculizadores internos: estrés docente por presión asociada a exigencias de política educativa (docentes educación básica, en contextos desfavorecidos), discrepancia entre éstas y las posibilidades reales de cumplirlas y a sanciones de los establecimientos (que no detallan) implicadas en su no cumplimiento; aisladamente reconocen carencias de dominio disciplinar, o falta de herramientas para empatizar con sus estudiantes. Surgen voces que no creen en los obstáculos, responsabilizando completamente al docente de la búsqueda de estrategias apropiadas para lograr que todos sus estudiantes aprendan.

La literatura señala que los obstáculos no estarían en los docentes, sino en la ausencia de procesos de inducción al mundo laboral y en la propia escuela. De lo segundo dan cuenta fiel estos hallazgos, sin embargo, entre los hallazgos de este estudio no se encuentran referencias a la falta de inducción docente como obstáculo, sin embargo, aparece, aunque débilmente señalada, entre las recomendaciones.

- *¿Qué se espera que aprendan los estudiantes y qué se espera enseñarles? ¿Qué rol juega el conocimiento y el currículum en ello?*

Se detectan diferentes modos de entender qué se debe enseñar y aprender en la escuela. El contexto aparece como el principal condicionante. Se distinguen, al menos, cinco perspectivas de creencias al respecto en el discurso de los profesores, en un continuo que se manifiestan desde un foco valórico, pasando por una combinación entre valores, habilidades sociales y contenidos mínimos, integralidad, o un foco directo en los conocimientos, hasta una centralidad ubicada en la contención emocional y social:

a) La prioridad de enseñar valores y modelar la buena conducta, especialmente a los pobres, en una mirada que opta por prescindir de las exigencias del currículum nacional por considerarlas inalcanzables con estudiantes vulnerables y sus contextos, y dotar así de un sentido más abordable a la tarea educativa;

b) La prioridad por desarrollar en los pobres las habilidades cognitivas y sociales mínimas para la vida, como efecto de un sistema centrado en los resultados de mediciones estandarizadas de un currículum que se considera inalcanzable, pero todavía en alguna medida adaptable, por lo que se simplifica, ajustándolo a las posibilidades mínimas que visibilizan en sus estudiantes, y haciéndolo en este ejercicio funcional a las exigencias de la vida cotidiana y laboral, toda vez que el currículum

oficial lo observan vinculado exclusivamente a una continuidad de estudios que no proyectan para sus estudiantes;

c) La creencia acerca de la necesidad de una formación integral y la tensión (o falsa oposición desde una perspectiva más objetiva) entre optar por el desarrollo de habilidades sociales (hábitos, conductas, actitudes) o cognitivas. Este grupo se desenvuelve en un contexto similar al de los dos anteriores, sin embargo, no se resignan a ignorar o comprimir el currículum, y creen en la necesidad de seguir intentando responder a las demandas evaluativas externas y simultáneamente a las necesidades particulares de sus estudiantes, evidenciándose altos niveles de frustración progresiva por los resultados que tienden a no ser satisfactorios en ninguno de los dos ámbitos;

d) La prioridad por enseñar los aprendizajes que el campo disciplinar determina como fundamentales, creencia arraigada entre docentes de enseñanza media que privilegian conocimientos y competencias propias de la disciplina que enseñan;

e) Optar entre contener o ayudar a ser feliz, focos que omiten el currículum y estiman que el aprendizaje puede o debe ser secundario. Creencias de voces aisladas que reflejan contextos extremos del sistema educativo: en uno los docentes perciben que la realidad profundamente vulnerable y carenciada inmoviliza frente a la posibilidad de aprender y determina la necesidad de optar por contener, mientras en el otro extremo, algunos docentes que se desempeñan en establecimientos de una línea más bien alternativa, entienden la escuela como un espacio de socialización en que no necesariamente el eje articulador es el aprendizaje, y sí el logro de la felicidad, por lo que, en ambos casos, no se explicitan aprendizajes prioritarios.

- ***¿Qué otros actores individuales e institucionales participan en el proceso?***

Identifican principalmente a las familias, instituciones de la comunidad, profesionales de apoyo como sicopedagogos y psicólogos y al Ministerio de Educación. Algunos relativizan la importancia del rol de otros actores, diferentes de los docentes, sostienen que la figura del profesor es la idónea y suficiente para hacerse cargo de la tarea formativa escolar; mientras otros cuestionan el rol que ha asumido el Ministerio de Educación, con iniciativas y políticas que estiman no están dirigidas a lo que consideran la causa directa de las dificultades escolares de sus estudiantes, la pobreza. Esta perspectiva refuerza una creencia determinista, relativa a que los pobres no son capaces de aprender, y que para que exista la posibilidad de que ello ocurra, antes es preciso revertir la condición de pobre. Si bien es cierto los docentes no mencionan a otros actores relevantes en el proceso de E-A ante la interrogante directa, en algunos casos aluden a una alternancia con los estudiantes en el rol del educador, en términos de la positiva ayuda que supone el aprendizaje intencionado entre pares, bajo la modalidad de 'monitores' o estudiantes más aventajados que son asignados por el docente para apoyar a los estudiantes que tienen más dificultades.

Finalmente, es posible señalar que el estudio permite contar con una mirada panorámica acerca de las creencias de los docentes chilenos sobre el proceso de

enseñanza aprendizaje, posibilitando la discusión de la literatura en la materia a partir de estos hallazgos, y que también posibilita una aproximación a algunas distinciones en estas creencias según el contexto en que se desempeñan los docentes, elemento que resulta fundamental de analizar en una realidad tan socioeconómicamente segmentada como la chilena.

A la luz de estos resultados surgen, al menos, tres desafíos investigativos de interés, a fin de profundizar en el campo. Uno se refiere al análisis pormenorizado de estas creencias, buscando eventuales distinciones según otros criterios que no fueron considerados expresamente en esta oportunidad, tales como el nivel o ciclo educativo en que se desempeña el profesor, su especialidad y experiencia. Un segundo desafío que aparece con claridad es el de abordar en un estudio similar, pero desde la perspectiva de otros actores relevantes del proceso, como los estudiantes y sus padres, con miras a un ejercicio de triangulación, que podría intencionar la mirada sobre las diferencias específicas que hace la formación docente sobre las creencias acerca del proceso de E-A. Y, finalmente, aparece el desafío de hacer una profundización etnográfica que permita observar y contrastar las creencias en acción, observando las creencias a través de lo que efectivamente ocurre en la escuela.

II. ¿CÓMO SE CONSTRUYEN LAS CREENCIAS DE LOS DOCENTES ACERCA DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE?

SINTESIS ANALÍTICA DE HISTORIAS DE VIDA DE OCHO DOCENTES

A partir de una *construcción* que respetó fielmente los principales contenidos de entrevistas en profundidad realizadas a ocho docentes, que caracterizaban sus trayectorias personales y profesionales, se relevaron algunos principios o creencias que organizan la práctica profesional. (Ver relatos de vida de ocho docentes en anexos).

El objetivo de realizar una síntesis analítica de los relatos de vida presentados, es poner en relieve algunos elementos comunes de las trayectorias individuales descritas y hacer una reflexión en torno a cómo se construyen las creencias de los docentes. Desde esta perspectiva, es necesario precisar que, por medio del estudio de los procesos biográficos, se pueden develar tanto las experiencias personales, como las interrelaciones sociales y las significaciones colectivas. Así es como los relatos de vida se transforman en una herramienta muy pertinente, por cuanto a través de la propia historia de los protagonistas, es posible desentrañar sus representaciones y analizar los rasgos que los identifican. La historia de vida, entendida como una herramienta que permite integrar de manera discursiva las biografías de los sujetos, facilita la comprensión no sólo de los procesos biográficos de un individuo, sino que su valor recae en su capacidad de dar cuenta también de biografías colectivas, es decir, de biografías de entidades grupales.

Los relatos son una representación subjetiva que cada docente realiza de su experiencia de vida y su trayectoria profesional, y a la luz de cada descripción, emergen algunos elementos distintivos del quehacer docente y su (re)construcción identitaria.

Un elemento que destaca en las historias, refiere a la construcción del proceso identitario de los docentes. Si bien éste requiere ser entendido como continuo y por tanto un proceso inacabado, a partir de las historias es posible distinguir claves de su surgimiento. Los ocho relatos dan cuenta, que ser docente es una vocación que emana, en varios casos, de las primeras experiencias de infancia, luego se configura con la formación inicial, pero que, básicamente, se consolida con las primeras experiencias laborales. Los primeros años de ejercicio en aula marcan no sólo la reafirmación de la vocación, sino que trasciende dicho proceso. Los contactos iniciales con niños/as o jóvenes, determinan el cómo se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que le exige a los individuos poner en práctica lo aprendido, en un contexto real.

Los relatos se sustentan en recuerdos, en la selección de hechos o fenómenos que fueron significativos. En estos casos la memoria interpelada por los sujetos para explicar qué define su posición o sus creencias, en casi todas las expresiones, rememora **un evento que marca un punto de quiebre entre lo que se creía que era posible y lo que es posible de hacer**. Llama la atención que, en gran parte de las historias, el punto de quiebre es el encuentro con estudiantes "problemáticos o con dificultades", que pone a prueba todas las estrategias pedagógicas y didácticas

aprendidas. De acuerdo a lo manifestado, muchas de las certezas que se tenían acerca de las estrategias más oportunas, se fueron desinstalando. Los docentes fueron adecuando sus prácticas, en función de lo que era más efectivo y, a partir de esa evidencia, sus creencias fueron arraigándose en la concepción de que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser flexible y basarse en las dinámicas y características de los estudiantes o grupos curso, es decir, no hay un único modelo a aplicar, sino que es necesario mirar el entorno a partir de ese análisis definir qué se debe hacer o cómo se debe actuar. Exige un proceso reflexivo y de cuestionamiento a los modelos y prácticas internalizadas.

En las primeras experiencias docentes, que por lo general se plantean como complejas, se describen contextos en el que los estudiantes están desmotivados o existen dificultades de clima en aula. En esta transición, lo que se pone en juego es la capacidad de los docentes de establecer una articulación entre estrategias motivadoras, la disciplina en el aula y el logro de aprendizajes. Las prácticas son variadas, sin embargo, se alude que una de las bases para alcanzar los objetivos es tratar de comprender a los estudiantes, identificar qué los motiva a aprender, ganarse su confianza, pero todo bajo un clima de respeto y autoridad frente a la figura del docente. De este modo, es recurrente la mirada de que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe ser por una parte, contextualizado, motivador, es decir, en sintonía con la realidad que viven los estudiantes; pero, centralmente, asentado en la confianza y legitimidad de los involucrados. Vemos así, que en estos discursos vuelve a emerger el valor otorgado a los vínculos relacionales implicados en el proceso, dado que configuran el soporte para exista involucramiento y compromiso en la acción.

Volviendo al plano más concreto, y en referencia a algunas condiciones que deben estar presentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en las experiencia relatadas expresa que, aun cuando las estrategias didácticas deben ser flexibles, se requiere una estructuración previa, apelándose a que la planificación pedagógica, es fundamental. Este punto pone de manifiesto que la programación de las acciones, ayuda a definir las metas que se proyectan y a establecer con precisión qué se requiere hacer para alcanzarlas. La organización, en este sentido, se transforma en una premisa de una buena acción, más allá las exigencias del entorno. Esto es para los docentes una evidencia que se ha ido construyendo a partir de la experiencia, y es transversal a cualquier modelo o enfoque declarado.

La evaluación constante de los aprendizajes es, al igual que la planificación, es un componente que se plantea como sustancial en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Conocer las habilidades, conocimientos, actitudes y disposiciones de los estudiantes, resulta preponderante para definir las acciones a seguir. Más allá de las referencias concretas a los tipos, modalidades y tiempos de la evaluación, así como las repercusiones de las pruebas estandarizadas en las dinámicas escolares, lo que es importante relevar es la función de la evaluación. Ésta es una estrategia que posibilita conocer los impactos que está teniendo el proceso, y a partir de ello definir los ajustes o correcciones al quehacer docente.

La formación inicial, aun cuando asume un papel preponderante en los relatos, no constituye el principal detonador de las creencias o percepciones. Más allá de los juicios evaluativos -algunos perciben que la formación recibida fue buena y otros la consideran de peor calidad-, los docentes al realizar una reconstrucción biográfica y reflexiva, centran sus narraciones en ciertas personas participantes del proceso.

Emergen **figuras que son percibidas como referentes profesionales y personales**, que luego, de acuerdo a lo descrito, son imitadas o consideradas al momento de definir qué estrategia pedagógica o enfoque es más pertinente. En algunos casos, los referentes no provienen del periodo universitario sino del escolar, pero de todas formas, éstas figuras asumen un papel relevante, ya que son representantes simbólicos de: "la mejor forma de ser docente" o del "rol que se deben asumir en la sociedad".

Las representaciones simbólicas apuntan a un imaginario de docentes: comprometidos con su labor, adaptativos en sus prácticas, con altas expectativas sobre sus estudiantes, conocedores de la realidad y de los estilos de aprendizaje, con alta expertis profesional en un campo disciplinario y, fundamentalmente, dispuestos a generar cambios sociales desde el ejercicio pedagógico, ya sea en contextos pequeños (escuelas) o espacios mayores (centros de formación superior).

Cabe destacar sobre el punto anterior, que la persona evocada es individualizada como **un otro que marca positivamente la vida o trayectoria**. "...Es un otro que me impulsó a creer que podía; es un otro que me enseñó que hay que tener disciplina; es un otro que me enseñó a considerar la diversidad; es un otro que me permitió comprender el mundo...". Este otro se relata como alguien que le da sentido a la acción. La importancia de esta figura reside, más que en el impulso asociado a su representación, en la simbolización de la importancia de la labor docente. En este sentido, lo importante no se funda en la reproducción de las conductas, sino que en la capacidad para orientar acerca de lo que se espera y busca: Transformarse en ese otro en la vida de un estudiante, dicho de otro modo: "yo fui marcado por alguien y quiero ser uno que marca la vida de otro".

Un punto interesante a contrastar en los relatos, es el papel que juega el saber disciplinar de los docentes en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Al intentar establecer distinciones de las historias a partir de su formación profesional, vemos que aquellos docentes especialistas (docentes de enseñanza media), preconizan el manejo disciplinar en sus discursos. El conocimiento y la transmisión de los mismos, constituye para estos docentes un núcleo sustancial en sus prácticas y discursos, pero, mayormente, es un elemento que los hace posicionarse en términos identitarios. Estos se conciben a sí mismos como docentes, como actores del proceso, y que forman parte del sistema escolar, sin embargo, parte de su identidad profesional está marcada por sentirse parte de colectivo conocedor y especialista de un cierto campo del conocimiento. Vinculándolo con la referencia anterior, la transformación proyectiva no se establece únicamente desde el rol del docente escolar, se transita hacia una transformación social que se ancla en el gusto por cierta disciplina: "... quiero que a mis estudiantes les guste leer, que entiendan su importancia, que sepan seleccionar buenas lecturas..." o "... que visualicen la aplicabilidad y utilidad de la química, de las matemáticas..." En este sentido, el imaginario de cambio supone no sólo a un otro que me transformó, sino que un algo, **un saber, que me hizo mirar el mundo desde una perspectiva distinta**.

En gran parte de los relatos y lo expuesto en los capítulos anteriores, destaca una perspectiva interesante del proceso de enseñanza- aprendizaje, que dice relación con la dinámica implícita en el mismo. Como bien lo expresa una de las docentes (el primer relato descrito), el proceso de enseñanza- aprendizaje tiene tras de sí una **interrelación de sujetos que se influyen mutuamente**. El proceso es bilateral, hay

transmisión de perspectivas, y todos los involucrados participan y aprenden. Una frase ilustrativa es "...yo moldeo a mis alumnos y ellos me moldean a mí...".

La interdependencia de los sujetos, es un elemento sustancial en la creencia de los docentes. Desde esta perspectiva, podríamos suponer que hay algunas certezas acerca de cómo se configura una buena práctica docente, pero, dado que las dinámicas de las relaciones son fluctuantes, desafían a ejercer permanentemente monitoreo y análisis al propio quehacer, de manera de ajustar las estrategias a los distintos estilos cognitivos y necesidades de los estudiantes.

Volviendo a la pregunta inicial, referida a cómo se construyen las creencias de los docentes o qué elementos están asociados a su conformación, podemos realizar dos reflexiones:

En primer término, señalar que las creencias se construyen de manera progresiva, no son estáticas, y en el caso de las referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje, están influidas por las propias experiencias de aprendizaje de los docentes. Estas experiencias deben sean comprendidas en su sentido amplio, por una parte, el proceso escolar experimentado, por otra la formación inicial, y de manera determinante, por las experiencias laborales desarrolladas. El rol que asumen las primeras experiencias en aula, son un hito que marca la trayectoria: es ahí donde se pone a prueba lo aprendido, y se logra comprender la complejidad y dinamismo del proceso.

Una segunda y última reflexión, es la importancia del sentido a la acción en los sujetos. A partir de los relatos, es posible identificar un valor de trascendencia en el quehacer docente, que emerge de la creencia que a través del proceso uno es o puede llegar a ser alguien significativo para otro. Si bien es valorado lograr que todos aprendan mediante el proceso, en contextos de complejidad, es importante lograr que al menos algunos lo logren y, por medio de ese proceso, generar una transformación en la vida de los estudiantes. Se puede interpretar que lo que se cree acerca del proceso se sustenta en el sentido otorgado a la acción en un marco de complejidad estructural: "Los docentes asumen que la realidad es compleja, pero que en esa complejidad, hay un pequeño espacio para la acción individual. Hay un pequeño espacio para sumergirse en las fisuras del sistema y generar un cambio".

Con todo, y haciendo un vínculo con la literatura revisada acerca de cómo se construyen las creencias docentes, podemos afirmar que los hallazgos relevados a través de esta indagación están en sintonía con algunas de las hipótesis o premisas expuestas.

Por una parte, la formación inicial asume un valor en la construcción de las creencias, sin embargo, los marcos de significación adquiridos en experiencias educativas anteriores, que se vinculan a la dimensión afectiva, ayudan a comprender mejor el surgimiento de dichas creencias. Como enuncia (Marcelo, 2007): "...La formación universitaria no lograría alterar las creencias aprendidas en los procesos de socialización escolar, familiar y cultural. En este sentido, las creencias docentes mantendrían niveles de "estructuración ingenua", pues carecen de un proceso de desnaturalización que permita que el docente evidencie su dimensión teórica e ideológica..."

De igual manera, las experiencias profesionales, también tienen un impacto o efecto significativo en la construcción de las creencias. Como se relata, al momento de poner

a pruebas los conocimientos y convicciones, se van reconfigurando las certezas acerca de qué hacer y cómo actuar en el proceso. Haciendo alusión a Imbernón (2005): *"...Las creencias adquieren mayor solidez y perdurabilidad en la medida que los profesores acumulan más experiencia e institucionalizan rutinas y rituales de enseñanza que han probado como efectivos en su profesión..."*

Por último, en relación a las distinciones entre profesores especialistas (de educación secundaria) y profesiones generalistas (de educación básica), no se puede establecer diferencias concluyentes acerca de sus creencias, como ya lo había anunciado la literatura: *"...Es probable que exista una diferencia entre la configuración de creencias epistemológicas de los docentes que sí fueron formados en una disciplina (profesores de secundaria) de aquellos más generalistas cuyo foco estuvo en la formación pedagógica (profesores del Ed. Básica y parvulario). En los segundos, es el discurso propio de las teorías del aprendizaje el que incide más en la conformación de las creencias. Mas, como se señaló anteriormente, no es claro que la formación inicial configure creencias pedagógicas muy disímiles entre los profesores de diferentes especialidades. (Gómez, 2010)..."*. Sin embargo, podemos establecer distinciones respecto de su configuración identitaria de ambos. Los docentes especialistas, se posicionan más desde el campo disciplinar y, a partir de ello, dan sentido a su acción. Por contrapartida, los docentes generalistas, se configuran más en el plano estrictamente pedagógico y en la dimensión socio-efectiva implicada en el proceso.

III. ¿QUÉ RECOMENDACIONES HACEN LOS DIRECTIVOS PARA ABORDAR LAS DIFICULTADES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE?

REFLEXIONES EN TORNO A LA MIRADA DE DIRECTORES(AS) Y JEFES TÉCNICOS

A partir de una síntesis analítica de los discursos esgrimidos por directores y jefes técnicos de distintas zonas y localidades del país en entrevistas en profundidad o entrevistas grupales, se intentó relevar los siguientes aspectos: Percepción de creencias y expectativas de los profesores respecto de los elementos constitutivos del proceso de E-A; Percepción de influencia de las creencias, percepciones y expectativas de los profesores sobre las prácticas de E-A; Percepción de facilitadores del proceso de E-A; Percepción de obstaculizadores del proceso de E-A; Sugerencias para la solución de las problemáticas del proceso de E-A (aplicables a sí mismos desde su rol directivo) y externas (aplicables al entorno u otros actores). (Ver informes de entrevistas grupales e individuales a directivos en anexos)

Se debe señalar, que aun cuando se intencionaron cada uno de estos temas en las entrevistas, no todos pudieron ser tratados con la misma profundidad, dado que cada actor o grupos de actores quiso dar distintos énfasis a sus relatos, dependiendo de las características contextuales en las que se desempeñaba.

¿Qué se busca en el proceso enseñanza-aprendizaje?

El proceso de enseñanza-aprendizaje remite a un marco de significación mayor, desde el cual se instalan directores y jefes técnicos para evaluar y emitir juicios. Para estos actores, la formación escolar debe intencionar que niños/as y jóvenes, no solo desarrollen habilidades cognitivas vinculadas a los conocimientos propios de cada disciplina, sino que el proceso de enseñanza-aprendizaje contempla **una mirada más integral del desarrollo de los individuos**. La formación integral es comprendida como un proceso a través del cuál se forman actitudes y valores para la vida, complementado con el desarrollo de conocimientos académicos.

El énfasis puesto en uno u otro sentido, está dado por las características de los estudiantes a los se atienden. Así, se le otorga una importancia mayor al desarrollo de actitudes habilidades sociales en aquellos contextos de mayor vulnerabilidad social, mientras en contextos más favorecidos, se le da más preponderancia al desarrollo de competencias y conocimientos disciplinares, y al desarrollo de habilidades vinculadas a la apreciación artística o estética, el ejercicio del liderazgo, entre otros aspectos.

Cabe hacer notar que esta distinción está directamente vinculada a las expectativas que se tiene sobre el futuro de los estudiantes. Quienes se insertan en contextos escolares de niveles socioeconómicos más altos, tienen mayores proyecciones acerca de las posibilidades de prosecución de estudios superiores de los jóvenes. Por su parte, los líderes escolares de contextos de mayor vulnerabilidad, aun cuando declaran tener altas expectativas, en sus juicios manifiestan percepciones en las que denotan expectativas más bajas, es decir, asumen que existen mayores limitaciones en el accionar futuro de sus estudiantes. En consecuencia, ponen el rol del proceso enseñanza-aprendizaje centrado en el desarrollo de competencias asociados a aspectos actitudinales como: "ser buenas personas", "responsables", "disciplinados".

¿Qué hacen los docentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje?

La descripción que realizan directores y jefes técnicos de las prácticas docentes es sólo una referencia tangencial al proceso de enseñanza-aprendizaje. En general, la mayoría de los consultados no realiza mayores profundizaciones del quehacer docente, los discursos más bien se orientan a cómo debiera ser.

Tomando en consideración dicha precisión, se puede señalar que el proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de estos actores, se manifiesta en los establecimientos educativos de diversas formas, y una de sus principales características es que ***está condicionada por el contexto en las que se reproducen***. Así, en aquellos establecimientos en los que existe una cultura más orientada a la estructuración y predefinición de los procedimientos, las prácticas tienden a asumir tal particularidad. Por contrapartida, cuando las dinámicas escolares se sustentan en una mayor flexibilidad, las prácticas suelen ser menos estructuradas. En el mismo sentido, se cree que los docentes crecientemente tienden a asumir las orientaciones ministeriales como una referencia a su quehacer, es decir, existe un ***alineamiento con las exigencias del entorno***. Se visualiza que los docentes constantemente van adecuando sus prácticas a los nuevos requerimientos, tanto a nivel de aprendizaje (ejemplo: mejora en velocidad lectora) como a nivel de orientaciones a las prácticas (ejemplo: Marco de la Buena Enseñanza). Esta tendencia, la adecuación a las exigencias, es vista por los equipos directivos y de gestión pedagógica como positiva en algunas dimensiones, y negativa en otras. Es positiva, por cuanto orienta al logro de resultados y permite contar con marco claro para la evaluación de las prácticas pedagógicas y los resultados de aprendizajes, pero es negativa porque rigidiza las prácticas, no da espacios a la creatividad docente, y muchas veces son aplicadas (las medidas y orientaciones ministeriales) sin tomar en consideración las reales necesidades y particularidades de los estudiantes.

Al esgrimir opiniones más concretas acerca de las prácticas, se declara que ***los docentes realizan planificaciones*** ya sea diariamente, semanalmente, y solo en algunos casos semestralmente. No obstante este amplio reconocimiento, se expresa que éstas, por lo general, ***no se realizan tomando en consideración los avances de aprendizaje de los estudiantes***, sino que se efectúan, principalmente, para dar respuesta a las demandas de las unidades técnicas pedagógicas. También, se percibe que las planificaciones están orientadas a revisar los contenidos de los planes y programas, pero, en general, no definen con claridad las estrategias didácticas más adecuadas para desarrollar cada contenido en función los niveles y ritmos de aprendizaje. Es posible afirmar entonces, que las planificaciones son una dinámica instalada en los establecimientos educativos, sin embargo, a juicio de los directivos, no está cumpliendo con los objetivos buscados para dicha acción. Frente a ello, se esbozan una serie de hipótesis que permitirían comprender las causas de dicha problemática, sustentadas principalmente en la falta de tiempo de los docentes, que se traduce en la escasez de instancias escolares periódicas que posibiliten detenerse a mirar y reflexionar hacia dónde y cómo avanzar.

En relación a las prácticas de aula, se percibe que aun cuando hay docentes que intentan desarrollar estrategias orientadas a motivar y contextualizar el aprendizaje, en la mayoría de casos, éstas responden a ***dinámicas rígidas y con escasa adecuación a los distintos estilos cognitivos de los estudiantes***.

Se describe que las prácticas se sitúan en la lógica de transmisión y reproducción del conocimiento, con un enfoque más orientado al conductismo, ya que la puesta en práctica de un escenario de enseñanza-aprendizaje constructivista, exige una serie de condiciones que no están presentes en el aula y son complejas de instalar. Entre los discursos se enuncia que la implementación de estrategias pedagógicas orientadas a la construcción de conocimientos de manera colectiva, en primer término, requeriría de un ambiente dispuesto para tales efectos, es decir, niños/as y jóvenes motivados, atentos y respetuosos frente al proceso. Como se ha enunciado, en buen clima en aula, es condición para lograr aprendizaje, ya que está directamente relacionada con la posibilidad de poner en marcha prácticas pedagógicas que permitan despertar la "motivación por estudiar" en los estudiantes. Dicho escenario, en la mayoría de los casos, -sobre todo en ámbitos de mayor vulnerabilidad social y en jóvenes de mayor edad- resulta difícil de propiciar. La complejidad radica en que los estudiantes no están enfocados a adquirir y construir conocimiento, dado que existen en el entorno una serie de estímulos o distractores que no facilitarían el desarrollo de dicha disposición. Los factores externos van desde la poca disposición al aprendizaje transmitidos en los hogares, hasta los estímulos recibidos por los medios de comunicación. La escuela, en este sentido, ha perdido centralidad.

Si bien se distinguen factores externos, el papel los docentes también es cuestionado. Directivos y jefes técnicos establecen que los docentes, no obstante se enfrentan a dichas dificultades, **tienen un marco de acción que permitiría revertir la (s) dificultad**. Las posibilidades de cambio están dadas, fundamentalmente, por dos condicionantes ya señaladas: orientación al logro de aprendizajes, y conocimientos disciplinares y pedagógicos de los docentes. A juicio de los directivos consultados, la orientación al logro se va perdiendo en la medida que existe un ajuste individual a las prácticas colectivas. Entre los relatos se advierte que los nuevos docentes, que vienen con la impronta al cambio y la transformación social, luego en un periodo de tiempo, ajustan sus expectativas y prácticas a las conductas más comunes del entorno. Los profesores jóvenes, van asimilando las pautas de comportamiento instaladas en las escuelas, que por lo general, son más tradicionales.

Conjuntamente, se percibe que los docentes cuentan con pocas herramientas teóricas y técnicas para desarrollar prácticas motivadoras, innovadoras, y aptas para los distintos ritmos de aprendizaje. En este sentido, se critica a la formación inicial, señalándose que existen **claras dificultades para implementar algunas estrategias didácticas requeridas**, que se funda en debilidades en el manejo y conocimiento pedagógicos en este ámbito.

Otra crítica, más generalizada que la anterior, refiere a **debilidades en la dimensión evaluativa de la enseñanza**. Tanto para directores(as) como para jefes técnicos, las prácticas evaluativas son un aspecto que requiere ser fortalecido, por cuanto constituyen un elemento central del proceso y hoy en día, las prácticas docentes no están respondiendo de manera efectiva a los requerimientos de las escuelas. Se percibe que, en muchos casos, no hay sintonía entre los resultados de aprendizaje demostrados en las pruebas internas (las desarrolladas por los docentes) y los logros de aprendizaje alcanzados en las pruebas estandarizadas nacionales y las ejecutadas por agencias externas. Esto lo explican por las debilidades de formación de los docentes, es decir, se responsabiliza a estos actores por aquella disonancia, atribuyéndola directamente a problemas en el manejo de estrategias y mecanismos de evaluación de por parte de los

docentes, precisando que hay desconocimiento respecto de cómo realizar una evaluación bajo el formato de prueba estandarizada (SIMCE, etc.)

Llama la atención, que a pesar de la fuerte crítica que algunos directivos hacen a la excesiva valoración otorgada a los resultados SIMCE- PSU, se demanda una mayor adecuación de las prácticas evaluativas a dichos formatos.

Una de principales preocupaciones que emergen en este ámbito, refiere al **grado de objetividad con que los docentes evalúan**, es decir, se ponen en entre dicho la construcción de los instrumentos, su capacidad de expresar el nivel real de aprendizaje logrado, pero sobre todo, el valor asignado a las calificaciones. Se manifiesta una cierta tendencia a calificar en función de la distribución de aprendizaje del grupo, más que en el logro efectivo de la competencia o habilidad. Se plantea así, que dicho campo de acción debe constituir uno de los principales focos para mejorar el proceso.

¿Cómo debiera ser el proceso de enseñanza-aprendizaje?

Cómo debiera ser el proceso de enseñanza-aprendizaje, es una interrogante que para directivos y jefes técnicos comprende distintas aristas. Se debe precisar que no es visualizada bajo un único enfoque, sino que más bien es respondida tomando en consideración la complejidad de las dinámicas de los establecimientos.

En una primera aproximación, se pone en relieve que las prácticas involucradas en el proceso de enseñanza-aprendizaje deben estar en **sintonía con el modelo institucional de cada escuela**. En el relato de los actores consultados, se manifiesta la importancia del vínculo entre las prácticas docentes, las dinámicas en el aula y el modelo educativo e institucional de cada organización.

Para los jefes de unidades técnicas pedagógicas, el proceso formativo exige marcos de significación comunes, que se consolidan a medida que existe concordancia entre: el proyecto pedagógico, la normativa, los discursos y las prácticas al interior del aula. Es necesario subrayar que para los líderes pedagógicos, las dinámicas involucradas deben estar en correspondencia con la condición de cada sujeto, lo que demanda un constante monitoreo de los actores y sus necesidades. Lo anterior debería traducirse en mecanismos de gestión pedagógico articulado con lo que espera o busca la comunidad educativa (directivos, docentes, estudiantes, apoderados). Las innovaciones educativas, aun cuando son vistas de manera positiva, no deben presentarse de manera aislada, ya que constituirían cambios de poca incidencia y sustentabilidad.

Los directores por su parte, si bien no ponen el énfasis en los aspectos meramente pedagógicos, subrayan en la importancia de la articulación entre las normativas institucionales de convivencia escolar, las estrategias de monitoreo y las prácticas aula. A su juicio éstas deben ser claras y comunes entre los actores escolares. Así mismo, las prácticas pedagógicas en el aula deben ser coincidentes con el modelo normativo -específicamente en lo relativo al manejo disciplina de los estudiantes-, y deben existir estrategias de monitoreo institucionales, que permitan identificar prácticas efectivas.

A partir de lo anterior, es posible afirmar que en este primer aspecto, los discursos de estos actores están mediados por los intereses y tensiones a las que se enfrentan cada

uno. Los jefes técnicos, por un parte, se sitúan en el plano pedagógico, mientras que los directivos, tienen una mirada más centrada en la gestión y monitoreo institucional.

Tomando en cuenta esta diferenciación, es necesario precisar que el valor otorgado a la sintonía con el modelo institucional, radica en la importancia asignada a la construcción identitaria de las escuelas, y cómo ésta da sentido a la acción a los actores. Para los actores vinculados a la dirección y gestión institucional, la apropiación de marcos de significación, es decir, la definición y puesta en práctica enfoques comunes para todos los miembros, resulta fundamental en la concretización de los aprendizajes.

Un segundo plano de profundización, refiere a las percepciones respecto de un buen quehacer docente. Para directores(as) y jefes técnicos, ***el ejercicio profesional docente debe sustentarse en la complementariedad de dos grandes ámbitos: saber docente y habilidades socio-afectivas.***

El saber docente, tiene asociado a sí el saber disciplinar y pedagógico, destacándose la idea que los docentes deben contar con una expertis en los contenidos que transmiten a sus estudiantes y manejar distintas estrategias pedagógicas para hacer efectivo el aprendizaje. La comprensión y dominio de los contenidos es fundamental, ya que representa el corpus de conocimiento que será transmitido, mientras que el saber pedagógico simboliza el mecanismo o forma a través de la cual se moviliza el proceso de aprendizaje.

Las habilidades socio-afectivas aparecen en los discursos como un elemento central para asegurar el proceso, considerándose que el vínculo emocional entre docente-estudiantes hace posible una disposición frente al proceso, que se alcanza solo si hay motivación e involucramiento de quienes participan. Se concibe que el proceso de enseñanza-aprendizaje exige marcos de significación, que se gatillan a partir del establecimiento de vínculos sociales, que involucran compromiso, empatía, entendimiento del otro y legitimidad.

Cabe destacar que ambos aspectos son relevantes para los todos los niveles y modalidades de enseñanza, sin embargo, las habilidades socio-afectivas implicadas en el proceso, asumen una relevancia mayor en los discursos en aquellos directivos vinculados a establecimiento de mayor vulnerabilidad social. Este juicio se ancla en la idea que los estudiantes más vulnerables sociales, cuentan con menos soportes emocionales en sus hogares, y por tanto, requieren mayor acogida y protección socio-afectiva en los espacios educativos. Se considera también que las familias con menor provisión de recursos económicos y culturales, tienden a tener un menor involucramiento con el proceso educativo, dado que le asignan menos importancia al proceso y disponen de menor capital cultural para apoyarlos. De este modo, los equipos directivos visualizan que los docentes se transforman en el principal agente movilizador de los aprendizajes de estos estudiantes.

Como se ha mencionado la motivación a los estudiantes es un aspecto central en el proceso de enseñanza-aprendizaje y, desde la perspectiva de los equipos directivos, se puede lograr a través de distintas estrategias.

Existe consenso que una de las condiciones para lograr motivación es la instauración de un ***ambiente propicio al aprendizaje en el aula***, el cual estaría determinado por el establecimiento de normas claras y consensuadas de comportamiento. En este

punto no hay una mirada única: algunos se inclinan a modelos más rígidos de comportamientos, centrados en el rol de la autoridad docente, mientras otros adhieren a modelos más inclusivos y colectivos.

Respecto a las prácticas pedagógicas que facilitarían la motivación, y con ello el proceso de enseñanza-aprendizaje, se destaca la importancia de una actitud docente dinámica frente a los estudiantes, que se operacionaliza en una actitud que ponga de manifiesto altas expectativas frente a las posibilidades de aprendizaje los estudiantes, el despliegue de estrategias didácticas innovadoras, todo combinado con un buen manejo disciplinar.

El docente se reconoce como el agente motivador y gatillador del aprendizaje de los estudiantes, pero que tiene como condición una actitud activa de compromiso e involucramiento de su parte. La dinámica de enseñanza-aprendizaje, es concebida como **una relación continua entre motivación profesional de los docentes**-vocación y compromiso profesional-, **y apertura de los estudiantes** frente al proceso.

Otra dimensión considerada central en las prácticas, es manejo y uso de distintas estrategias de enseñanza por parte de los docentes. Esto apunta a la **capacidad de adaptación de las prácticas** docentes a los diversos ritmos de aprendizaje de los estudiantes y las contingencias que están implícitas en las dinámicas de aula. El docente si bien debe tener claramente definido cuáles son los objetivos de sus estrategias, es decir, debe planificar con precisión las actividades contemplando: aprendizajes buscados, estrategias didácticas asociadas y mecanismos de evaluación de aprendizajes, debe consignar en el diseño posibles ajustes a sus estrategias, de acuerdo a los avances de aprendizaje que se van poniendo en evidencia en el proceso. Lo anterior, comprende que el quehacer docente en el aula no debe ser reactivo, sino más bien emprendido de manera organizada, asumiendo que se requiere de un permanente monitoreo que debe respaldarse en evaluaciones de los aprendizajes reales de quienes participan del proceso. Se visualiza de este modo, que la **evaluación de los aprendizajes** es otro elemento clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La evaluación es valorada en cuanto representa la principal acción que permite conocer cómo se está dando el proceso, es decir, si efectivamente se logran los objetivos propuestos. Las evaluaciones a juicio de estos actores, debieran medir el logro de competencias y habilidades, cuestión que es exigente y compleja. Un grupo importante de directivos declara que las pruebas estandarizadas -SIMCE o las aplicadas por organismos externos ATE- constituyen un buen dispositivo para conocer los reales avances alcanzados, ya que permiten identificar cómo lo están haciendo los docentes y, a su vez, ayudan a detectar cuando no se realizan bien las evaluaciones internas, en el caso que no haya correspondencia entre los resultados. Las pruebas estandarizadas externas, aun cuando son vistas productoras de agotamiento y estrés en estudiantes y docentes, se han transformado para muchos directivos en una buena herramienta de gestión.

¿Cómo apoyar la labor docente?

En la lógica de definir recomendaciones para apoyar el proceso de enseñanza-aprendizaje, las propuestas propugnadas por directivos y jefes técnicos, son diversas y se esbozan tomando como referencia cada realidad contextual. En grandes líneas, las sugerencias apuntan a dos campos de acción: el fortalecimiento de algunas competencias docentes y la implementación de mecanismos de gestión internos que faciliten su labor.

Competencias docentes necesarias de fortalecer:

- En cuanto al fortalecimiento de las competencias docentes, se declara necesario actualizar los conocimientos disciplinares de los docentes y su aplicación, en función de los cambios curriculares de los últimos tiempos. Sobre ese aspecto, también se enuncia que existe un grupo de docente que, más una actualización de los cambios de currículum, requeriría una actualización global de los contenidos.
- Conjuntamente, se señala la necesidad de apoyar la construcción de instrumentos evaluativos, su uso y aplicabilidad. Con esto se expresa que las falencias de la evaluación, superan la mera definición de las estrategias, involucrando también problemas en los criterios de calificación y uso que se le da a los indicadores.
- La instalación de enfoques para el tratamiento de la diversidad de aprendizajes, también se propone entre las recomendaciones. De acuerdo a lo descrito, es necesario que los docentes manejen y usen distintas estrategias de enseñanza en el aula, dado que los estilos cognitivos y los niveles de logro de los estudiantes son amplios y dispares.

Mecanismos de gestión necesarios de implementar:

- En relación a la implementación de mecanismos de gestión internos que faciliten la labor docentes, se manifiesta la necesidad de instalar mecanismos de gestión institucional que monitoreen las prácticas docentes de manera periódica, lo que permitiría desarrollar remediales institucionales con celeridad.
- Se sugiere además, aliviar la labor de los docentes respecto de las responsabilidades administrativas, es decir, permitir que éstos se concentren únicamente en la enseñanza. Esto conlleva una re-organización de los roles y recursos al interior de los establecimientos, que debería ser propiciada por los propios equipos de gestión directiva.
- Un último aspecto, es la necesidad de instalar lógicas de acompañamiento pedagógico y reflexivo en las escuelas, lo que se acerca a la idea de organizar *comunidades de aprendizaje*. Aun cuando los discursos no son explícitos sobre este punto, se manifiesta la intención de generar espacios reflexivos y de trabajo colectivo, que posibiliten compartir experiencias, definir y desarrollar acciones conjuntas y, generar espacios que promuevan la motivación e identidad de la comunidad escolar.

IV. ¿QUÉ RECOMENDACIONES HACEN LOS DOCENTES PARA ABORDAR LAS DIFICULTADES DEL PROCESO DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE?

LA MIRADA DE LOS PROPIOS DOCENTES

Los docentes también se pronuncian respecto de recomendaciones que sugieren para enfrentar las dificultades que visualizan en el proceso de enseñanza aprendizaje. Proponen algunas que estiman serían de utilidad para disminuir las dificultades que se observan en el proceso de E-A, y con ello mejorar los aprendizajes de los estudiantes chilenos. La gama de recomendaciones propuestas es amplia, y se estructura a partir de algunas que constituyen demandas a instancias externas al docente: sistema educativo y escuela; y otras que reconocen en sí mismos, internas, y que aluden a posibilidades de optimización de sus propios desempeños y el de sus colegas.

(a) Recomendaciones para modificar factores externos al docente

Entre las recomendaciones que implican demandas externas al docente, se encuentran las que formulan al sistema educativo, y son expresadas fundamentalmente por docentes que se desempeñan en estratos medios y bajos.

- **Recomendaciones de cambios al sistema educativo**

Los docentes demandan la implementación de iniciativas de capacitación para profesores, en términos de cursos y diplomados, con énfasis en la oferta en regiones. Asimismo, hay voces de demanda de un cambio en la evaluación docente por un sistema de autoevaluación entre pares, disminución de los aprendizajes mínimos en el currículum nacional, cambios curriculares orientados al fortalecimiento de la formación integral y disminución del foco en las evaluaciones estandarizadas; incremento salarial y un esfuerzo real hacia la re legitimación social del rol docente.

Desde esta misma perspectiva, se demandan cambios a la formación inicial de profesores, sugiriéndose: a) cautelar el ingreso exclusivo de postulantes profesores con 'vocación pedagógica', b) fortalecimiento de la formación disciplinaria, c) fortalecimiento de la preparación para el manejo de grupos, con prácticas supervisadas; c) incorporación de prácticas de iniciación docente en términos de acompañamiento a los docentes principiantes por parte de otros más experimentados.

Estas recomendaciones probablemente entrañan creencias relativas a que en las condiciones actuales de desempeño del profesorado, no es posible impactar positivamente los aprendizajes de los estudiantes, y se estiman necesarios cambios desde la cúpula del sistema.

- **Recomendaciones de cambios a la escuela**

La recomendación más recurrente - y que se concentra en docentes que ejercen en estratos bajos y medios - es la de disminuir las horas lectivas. Los profesores demandan más tiempo real para cumplir con sus funciones, particularmente para planificar la enseñanza y para enseñar, convencidos que contribuiría a mejores resultados de aprendizaje. En segundo lugar, demandan tener menos estudiantes por curso; condiciones y apoyos técnicos como la incorporación de ayudantes o co-docentes a fin de atender la diversidad de una manera más efectiva.

Otras recomendaciones van en la línea de a) Fortalecimiento de políticas: incrementar la vinculación con las familias, implementación de mecanismos de selección para el ingreso de nuevos estudiantes ;y potenciamiento del trabajo en equipo, por ejemplo, mediante la creación de departamentos; b)Institucionalización de procedimientos: promover la rigurosidad, el orden y la disciplina en la gestión de los establecimientos; controlar el avance en la cobertura curricular, necesidad de normar aspectos de conducta y disciplina, incluyendo institucionalización de sanciones y revisar exigencias consideradas burocráticas, como la planificación clase a clase; y c) Gestión de recursos: como implementación de bibliotecas y laboratorios.

Estas demandas nuevamente expresarían creencias relativas a que los elementos sobre los que descansa la expectativa de mejoramiento de los aprendizajes, se encuentran fuera del ámbito del control docente.

- (b) Recomendaciones de cambios o inflexiones en el propio docente**

Finalmente, un grupo menor de docentes identifica en el profesor al agente del cambio y mejoramiento del proceso de E-A, haciendo recomendaciones que reflejan un locus de control interno, por lo que estiman que todas las iniciativas de mejoramiento descansan en la actitud y capacidad del profesor. Esta mirada se encuentra presente en docentes que se desempeñan en distintos contextos, y aluden a principalmente a sí mismos, y desde una perspectiva más general, a la importancia asumir una orientación más constructivista, centrada en los estudiantes y su aprendizaje, recogiendo sus intereses y contexto particular, ser autocríticos y creativos para mejorar la práctica y de innovar metodológicamente, apuntando a la necesidad de generar aprendizajes significativos, a partir de estrategias desplegadas por los propios docentes, de modo que sea posible construir autonomía y opinión en ambos actores.

Desde una perspectiva más específica, plantean la necesidad de perfeccionamiento permanente de los profesores, e insisten en la importancia de una adecuada preparación de las clases y el buen uso del tiempo, para optimizar los aprendizajes. En suma, un llamado a la adscripción efectiva, y no sólo discursiva, a un enfoque constructivista, generador de aprendizajes significativos a partir de la propia gestión del profesor que estimula al estudiante a realizar su propio proceso mediado por el docente.

En síntesis:

Recomendaciones de cambios al sistema educativo (expresadas fundamentalmente por docentes que se desempeñan en estratos medios y bajos)

- Capacitación: cursos y diplomados, con énfasis en la oferta en regiones.
- Cambio en la evaluación docente por un sistema de autoevaluación entre pares
- Reducir el currículum nacional
- Fortalecer la formación integral y disminuir el foco en las evaluaciones estandarizadas
- Incremento salarial
- Re legitimar el rol del docente.
- Cambios a la formación inicial de profesores a) cautelar el ingreso exclusivo de postulantes profesores con 'vocación pedagógica', b) fortalecimiento de la formación disciplinaria, c) fortalecimiento de la preparación para el manejo de grupos, con prácticas supervisadas; c) incorporación de prácticas de iniciación docente en términos de acompañamiento a los docentes principiantes por parte de otros más experimentados.

Estas recomendaciones probablemente entrañan creencias relativas a que en las condiciones actuales de desempeño del profesorado, no es posible impactar positivamente los aprendizajes de los estudiantes, y se estiman necesarios cambios desde la cúpula del sistema.

Recomendaciones de cambios a la escuela

- Disminuir las horas lectivas (se concentra en docentes que ejercen en estratos bajos y medios)
- Disminuir número de estudiantes por curso
- Incrementar apoyos técnicos (ayudantes o co-docentes en sala para mejorar atención a la diversidad)
- Fortalecimiento de políticas: incrementar la vinculación con las familias, implementación de mecanismos de selección de estudiantes, potenciar trabajo en equipo; institucionalización de procedimientos: promover la rigurosidad, el orden y la disciplina en la gestión de los establecimientos; controlar el avance en la cobertura curricular, normar aspectos de conducta y disciplina, revisar exigencias consideradas burocráticas, como la planificación clase a clase; Gestión de recursos: como implementación de bibliotecas y laboratorios.

Estas demandas nuevamente expresarían creencias relativas a que los elementos sobre los que descansa la expectativa de mejoramiento de los aprendizajes, se encuentran fuera del ámbito del control docente.

Recomendaciones de cambios en el propio docente

- Un grupo menor de docentes identifica en el profesor al agente del cambio y mejoramiento del proceso de E-A.
- Ser autocríticos y creativos
- Innovar metodológicamente
- Focalizar en el logro de aprendizajes significativos
- Perfeccionarse permanente
- Cuidar la preparación de la enseñanza
- Hacer buen uso del tiempo

En suma, un llamado a la adscripción efectiva, y no sólo discursiva, a un enfoque constructivista, generador de aprendizajes significativos a partir de la propia gestión del profesor que estimula al estudiante a realizar su propio proceso mediado por el docente.