



UNIVERSIDAD DE VALPARAISO
FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGIA

**PERCEPCIONES Y VALORACIONES DE ROL
DOCENTE DESCRITAS POR PROFESORES
PERTENECIENTES A ESTABLECIMIENTOS
PARTICULARES - SUBVENCIONADOS DE LA
COMUNA DE VALPARAÍSO Y SU RELACIÓN
CON LA CALIDAD EDUCATIVA**

**PILAR BEATRIZ ASTORGA OLIVARES
MARÍA FERNANDA BORGOÑO AUGER
PAULINA ANDREA CATALÁN CORTÉS
SILVIA GABRIELA MIRALLES ZÚÑIGA**

Profesor Guía:
Ps. Andrea Flanagan Borquez

“Seminario de Título presentado a la Escuela de Psicología de la Universidad de Valparaíso, como requisito para optar al grado académico de Licenciado en Psicología y al título de Psicóloga”

Marzo, 2005
VALPARAÍSO, CHILE

*“A veces podemos pasarnos años sin vivir en absoluto
y de pronto toda nuestra vida se concentra
en un solo instante”
(Oscar Wilde)*

*Para todos aquellos que me acompañaron en este viaje de crecimiento personal e intelectual: mi protectora familia, las personas que conocí en el camino que me dejaron grandes enseñanzas y, por último, pero no menos importantes, a Pauli, Feña y Silvia, grandes mujeres que buscan la perfección en cada cosa y que me sorprenden cada día.
Pily.*

*Para todas aquellas personas que marcaron esta etapa que ya termina, por sus enseñanzas, momentos y alegrías compartidas... Gracias. Agradezco la posibilidad de tener instantes en mi vida en que compartí con ustedes experiencias inolvidables y ahora que culmino agradezco la oportunidad de conocer a tres amigas y poder realizar junto a ellas lo que marca el fin, dando inicio a una nueva etapa.
Sinceramente... gracias.
Feña.*

*A todas aquellas personas que me han acompañado a lo largo de este proceso sin las cuales hoy no podría ser quien soy, especialmente a mi familia y a las tres grandes amigas con las que llegué al final de este camino.
Pauli.*

*Dedico este trabajo a mis hermanos queridos por estar siempre en mi corazón y agradezco a todas esas mujeres que, con sus espíritus fuertes han creído y apoyado mis pasos.
Silvia.*

RESUMEN

El objetivo final de este estudio consistió en describir las valoraciones y percepciones que poseen sobre su rol, ocho docentes que se desempeñan en establecimientos particulares – subvencionados de la comuna de Valparaíso con un registro de puntajes SIMCE sobre y bajo el promedio; observar si se dan diferencias entre dichos establecimientos y el género de los docentes; y analizar si estas concepciones coinciden con aquel rol que la Reforma Educacional señala para calificar a un profesor de calidad.

El diseño metodológico es de tipo cualitativo descriptivo - comparativo - transeccional, el cual permite describir y comparar las percepciones y valoraciones de rol docente que realizan profesores de enseñanza básica en un momento único de tiempo. La técnica utilizada para recolectar datos fue la entrevista enfocada, permitiendo la obtención de información respecto a las concepciones que poseían los propios entrevistados. Los datos obtenidos a partir de las entrevistas fueron elaborados mediante el análisis descriptivo, permitiendo detectar las unidades básicas de información del relato de los entrevistados y, posteriormente, agruparlas en metacategorías para establecer relaciones significativas entre ellas, de las cuales emergieron los resultados de la investigación.

Los principales resultados apuntan hacia las divergencias entre el rol docente real e ideal, la diversidad de funciones donde resaltan aquellas centradas en lo afectivo y valórico por sobre lo pedagógico y la concepción de calidad educativa que va más allá de lo estrictamente educativo.

INTRODUCCIÓN

A partir de la Conferencia de Jomtien (UNESCO, 1990), acerca de la “Educación para Todos”, se genera un cambio respecto a la importancia otorgada a la educación en el mundo y a cómo ésta es concebida. Las nuevas ideas respecto a la educación influyen en nuestro país, el cual se encontraba en un momento histórico que propiciaba cambios, dando paso a la Reforma Educacional que se empieza a gestar desde los años `90. Es así como, se comienza a conceptualizar la educación desde otra perspectiva, considerando como los pilares fundamentales de ella la calidad y la equidad; la primera, entendida como una mejora de los aprendizajes básicos de los alumnos y su contextualización en la realidad de cada uno; y la segunda, entendida no como una educación igual para todos, sino como una discriminación positiva dirigida a los grupos sociales más desprotegidos (García - Huidobro & Cox, 1999).

Este cambio paradigmático de la educación propicia innovaciones en las líneas de acción propuestas por el Gobierno en esta materia, las cuales con anterioridad se centraban en propiciar un aumento de la cobertura y la disminución de los índices de analfabetización, para centrarse, actualmente, en Programas de Mejoramiento de la Calidad y Equidad, Reforma Curricular, Jornada Escolar Completa Diurna y el Fortalecimiento de la Profesión Docente (op. cit.).

La implementación de estas innovaciones en el ámbito concerniente al fortalecimiento de la profesión docente, guarda relación con la importancia que al profesor se le otorga dentro de la implementación de los cambios de las políticas educativas (op. cit.). Furió (1994, en Barbosa, 2000, pp. 94) señala que “el profesor es un

factor clave que determina en gran medida el éxito o el fracaso de cualquier innovación curricular o la implementación de un modelo educativo”.

La definición que se realice del concepto rol docente se encuentra fuertemente ligada a la concepción que se tenga del profesor como integrador, tanto de las expectativas que posee la institución como la sociedad (Cerdeira, Silva & Núñez, 1991). Debido a lo anterior, es que se han desarrollado múltiples definiciones de rol docente, asociados tanto a las expectativas que se tienen de él como a las funciones que le compete desarrollar. El rol de educador, entre otros, se ha definido como aquel que consiste en dirigir los procesos de enseñanza - aprendizaje, y a través de su acción pedagógica, facilitarlos, promoverlos, guiarlos, orientarlos, supervisarlos y evaluarlos (De Pujadas, 1993).

A partir de estudios realizados desde la perspectiva que tiene el propio docente acerca de su rol, han surgido dos aspectos relevantes que caracterizan sus funciones. Es así como, los educadores han enfatizado la importancia tanto de los aspectos intelectuales y cognitivos de la enseñanza como los aspectos afectivos de ésta. Además, se ha encontrado que estos resultados se relacionan fuertemente con el género del profesor, estando las maestras más centradas en los aspectos afectivos y los maestros en lo intelectual (Gibaja, 1992).

Por otra parte, a las funciones anteriores que definen rol docente, se suman funciones relativas a lo administrativo, comunitario y asistencial, en un intento de lograr mejores aprendizajes. De este modo, se ha visto desplazada la función pedagógico – educativo, que deja de ser la tarea central para pasar a ocupar un lugar secundario (Pérez, 2003).

En la práctica, es posible observar la dificultad que para los docentes significa abarcar todas las exigencias que se le plantean, debido a que suelen implicar un costo mayor que los beneficios que obtienen, y que no suelen ser concordantes con las herramientas con las que cuentan. Además, el profesor debe cumplir una multiplicidad de roles, que no necesariamente tienen relación directa con su papel en la enseñanza, lo que podría provocar confusiones respecto de cuáles son las funciones prioritarias dentro del contexto educativo en el cual se desempeña. Si bien durante estos últimos años, las políticas educativas se han dirigido a la implementación de mayores tecnologías, infraestructuras y financiamiento que apoyen al docente en el aula, éstas no siempre han ido de la mano de una sensibilización que les permita a los profesores utilizar esas herramientas de la manera más adecuada, viéndose perjudicada la real implementación de los objetivos finales de la Reforma (Torres del Castillo, 1998).

Es en este contexto que se hace sumamente relevante conocer qué piensan los propios docentes acerca del rol que deben y pueden desempeñar en el sistema actual de la educación, ya que se ha comprobado que pensamientos, creencias, motivaciones y decisiones del profesorado afectan profundamente a la práctica profesional y generan constructos que permiten una mayor comprensión de los comportamientos profesionales y por tanto, pueden suponer un cambio de perspectiva y una aportación importante en el desarrollo de la teoría y de la práctica de la formación del profesorado (Imbernón, 2002). Asimismo, se hace relevante conocer qué piensan los docentes de Educación Básica, puesto que no existen investigaciones al respecto que reflejen las conceptualizaciones que realizan estos docentes en ese nivel.

Otro aspecto a considerar, es el relativo a la relación que se establece entre el rol del docente, sus prácticas pedagógicas y la calidad de la educación. Es posible afirmar que la calidad de la educación se decide en la calidad de las prácticas de enseñanza - aprendizaje que los educadores llevan a cabo con sus alumnos en la institución escolar y de las relaciones que ésta establece con la familia y la comunidad. A su vez, la calidad, en el sentido de las prácticas pedagógicas, se encuentra fuertemente condicionada por el rol docente, es decir, el rol que las instituciones le asignan al profesorado en conjunto con el propio rol que ellos construyen y que, finalmente, se sintetiza en el rol que realmente asumen (Cerde et al., 1991).

En concordancia con lo anterior, la presente investigación se centrará en describir cuales son las percepciones y valoraciones que hacen los docentes acerca de su propio rol, para de esta manera, acceder a cómo ellos están interpretando y significando su realidad profesional. Además, se ha intentado describir la existencia de diferencias en la forma que tienen los docentes de percibir y valorar su rol según el tipo de escuela en que se desempeñan (con registro de puntajes SIMCE sobre y bajo el promedio) y género del docente. En última instancia, se pretende contrastar las valoraciones y percepciones de los educadores con el Marco de la Buena Enseñanza, para establecer si éstas son coherentes con lo que la Reforma establece como rol deseable.

La relevancia del estudio estaría dada porque el conocimiento de las valoraciones y percepciones de los docentes sobre su rol, resulta un aspecto importante para el mejoramiento de las prácticas docentes, y por ende, de la calidad de la educación. Por tanto, si lo que se pretende es modificar las prácticas pedagógicas en el aula, las políticas educativas deberán centrarse en las percepciones que poseen los docentes para así lograr

una educación integral. De esta forma, una política educacional exitosa no sólo debe basarse en analizar los factores objetivos que introducen nuevos desafíos a la actividad del maestro, sino que también deben considerar el estado de las concepciones (opiniones, actitudes, valoraciones, expectativas, etc.) de los docentes acerca de aspectos sustantivos de su propia actividad y acerca del contexto en que la realiza (Tenti, 2003). Es así como, se pretende hacer un aporte a la realidad educativa de nuestro país y con ello favorecer la obtención de una mejor calidad en la educación, junto con contribuir al conocimiento empírico de esta área poco estudiada tanto a nivel nacional como comunal y entregar algunas sugerencias al respecto.

Para desarrollar este estudio se utilizó como marco metodológico la investigación cualitativa, ya que ésta permite entender los fenómenos desde la perspectiva del propio actor social involucrado y el modo en que éste le da significado a las cosas (Krause, 1992). Asimismo, el diseño del estudio se define como descriptivo - comparativo - transeccional, permitiendo establecer diferencias y/o similitudes en cuanto a género del docente e institución educacional en la que éstos se desempeñan (según ésta tenga un registro de puntajes SIMCE sobre y bajo el promedio), considerando el sistema de evaluación SIMCE por ser el utilizado para determinar la calidad de la educación en nuestro país (SIMCE, 2004).

La técnica de recolección de datos utilizada fue la entrevista enfocada y los datos obtenidos en ella fueron analizados mediante la técnica de análisis descriptivo, proceso que permitió la emergencia de los resultados y conclusiones del estudio.

ÍNDICE

	Pág.
ÍNDICE	i
RESUMEN	iv
INTRODUCCIÓN	v
CAPÍTULO I	
MARCO TEORICO	1
1. ANTECEDENTES CONTEXTUALES	1
1.1. La Reforma Educacional en Chile	1
2. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN	5
2.1. Definición de Calidad	5
2.2. Evaluación de la Calidad de la Educación	8
2.3. Calidad de la Educación y las Concepciones de Rol Docente	10
3. ROL DOCENTE	15
3.1. Definición de Rol	15
3.2. Aproximación a una concepción de rol docente	18
3.2.1. Diversas perspectivas teóricas referentes a Rol Docente	18
3.2.2. Aproximación a una definición de Rol Docente desde la comunidad educativa	25
3.2.2.1. Directivos y Apoderados	25
3.2.2.2. Alumnos	27
3.2.3. Concepciones del Docente acerca de su rol	30

CAPÍTULO II	
OBJETIVOS	44
1. Objetivo General	44
2. Objetivos Específicos	44
PREGUNTAS DIRECTRICES	46
CAPÍTULO III	
ABORDAJE METODOLÓGICO	47
1. Diseño General de la Investigación	47
2. Participantes	48
3. Procedimiento	50
4. Instrumento de recolección de información	50
5. Procedimiento de análisis de datos	51
5.1. Análisis descriptivo	52
5.2. Triangulación	53
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS	55
1. Descripción de categorías	56
2. Comparación entre categorías	165
CAPÍTULO V	
CONCLUSIÓN	181
DISCUSIÓN	200
BIBLIOGRAFÍA	216

ANEXOS	222
ANEXO 1: Pauta de entrevista	223
ANEXO 2: Asignación de unidades de análisis a categorías	224
ANEXO 3: Entrevistas	237

CAPITULO I

MARCO TEÓRICO

1. ANTECEDENTES CONTEXTUALES

1.1. La Reforma Educacional en Chile

La Reforma Educacional Chilena nace de una política educativa que se comienza a implementar en marzo de 1990, con el fin de ir en pro de una sociedad globalizada, en la cual la utilización del conocimiento debe ser facilitada por un rápido despliegue de las modernas tecnologías de la información y la comunicación. Para este propósito, se hace necesaria una sociedad donde los sistemas educativos pasan a ser parte principal (García – Huidobro & Cox, 1999).

De lo anterior, se puede desprender el cambio contextual, tanto a nivel mundial como nacional, que debe enfrentar la educación, la cual no sólo es responsable de la transmisión de conocimientos sino, además, del traspaso de la cultura en la medida que los educandos se posicionan de ésta y la utilizan (op. cit.).

De acuerdo a los principios que rigen la educación actualmente, la Reforma entiende la equidad como la provisión de una educación diferenciada a favor de los grupos sociales más vulnerables, es decir, legitima la igualdad de oportunidades, mientras que la calidad se encuentra enfocada a los procesos y resultados que el aprendizaje pueda generar (op. cit.).

Según Vidal (2000), los supuestos que derivan de estos propósitos guardan relación con que la educación debe contribuir a la formación valórica de los ciudadanos para convivir en una sociedad democrática, con respeto a las legítimas diferencias,

sustentada en una conciencia ética de valores universales y en sentimientos de pertenencia e identidad nacional. Por tanto, una educación relevante y pertinente a los requerimientos de la sociedad actual debe ofrecer a la población las condiciones para el aprendizaje creativo, la resolución de problemas y el “aprender a aprender”, así como las competencias personales y sociales que permitan a los niños y jóvenes autoevaluarse, ser responsables con ellos mismos, con los otros y su entorno.

A los principios de calidad y equidad, se suman otras líneas orientadoras para el logro de las políticas educacionales: políticas centradas en las escuelas, que consisten en el reconocimiento de éstas y de los liceos como instituciones “productoras” de la educación; centradas en la apertura a la iniciativa de los actores educativos; y por último, centradas en la sociedad, que se refieren a que las instituciones se encuentran abiertas a las demandas que presenta la sociedad, están interconectadas entre ellas y con otros campos institucionales (op. cit.).

Con la intención de cumplir los objetivos teóricos propuestos por la Reforma Educacional, se generan líneas de acción que han avanzado en el transcurso de los tres últimos gobiernos de nuestro país. Estas líneas de acción pueden ser distribuidas en cuatro grandes áreas: 1) *programas de mejoramiento de la calidad y equidad*, que comprende el enriquecimiento del funcionamiento de las escuelas y liceos, programas de apoyo focalizados a las escuelas de mayor riesgo, proyectos de mejoramiento y descentralización pedagógica, y renovación pedagógica; 2) *reforma curricular*, que otorga un marco curricular básico a partir del cual se aumenta la autonomía pedagógica y la incorporación de exigencias de la sociedad de la inteligencia; 3) *jornada escolar completa diurna*, donde se intenta generar más tiempo para una educación enriquecida,

más tiempo diferenciado por establecimiento, preferencia a los más pobres y un nuevo espacio escolar; y 4) *fortalecimiento de la profesión docente*, que contempla el aumento gradual pero persistente de salarios, la incorporación de incentivos, pasantías en el exterior, un perfeccionamiento fundamental, mejoramiento de la formación inicial y la obtención de premios por excelencia pedagógica (op. cit.).

Muy relevantes para el cumplimiento de los objetivos planteados en la reforma educativa han resultado las políticas de *fortalecimiento docente*, mediante las cuales se intenta cambiar el rol del profesor y la manera en que éste realiza sus clases. Es así como se motiva a los profesores a construir sus clases a partir de un trabajo mutuo con los alumnos, intentando que éste participe activamente en la construcción de su conocimiento y que logre descubrir que este saber tiene relación con su realidad cotidiana. Además, se infunde la idea de que el conocimiento nunca está fijo, es decir, se está construyendo en el tiempo, lo cual implica fomentar valores como la tolerancia, la no existencia de una única verdad y el análisis crítico en el alumnado (Vidal, 2000).

El principal cambio constitucional respecto al fortalecimiento docente se dirigió a mejorar sus condiciones laborales. En 1991, se promulgó el Estatuto de los Profesionales de la Educación, más conocido como *Estatuto Docente*, el cual sacó a los maestros del marco del Código del Trabajo para ubicarlos dentro de una normativa especial de acuerdo a sus condiciones de empleo, que incluye una mejor escala de remuneraciones, bonificaciones y asignaciones, y una mayor estabilidad laboral (Arellano, 2001): “mediante el estatuto, el gobierno quiso dar impulso a la profesionalización del trabajo docente, que fue estimada como uno de los principales requisitos de la elevación de la calidad de la educación” (Núñez, 1999, pp. 180).

En el artículo 16 del Estatuto Docente se establece que la función del profesor es aquella de carácter profesional de nivel superior, que realiza los procesos sistemáticos de enseñanza y educación, lo cual incluye el diagnóstico, planificación, ejecución y evaluación de estos procesos y las actividades educativas generales y complementarias que se desarrollan en las unidades educativas (Caiceo, 2003). Se precisa en el artículo 17 que:

“La función docente comprende la docencia de aula y las actividades curriculares no lectivas. La docencia de aula es la acción o exposición personal directa realizada en forma continua y sistemática por el docente, inserta dentro del proceso educativo... en horas pedagógicas de 45 minutos como máximo. Las actividades curriculares no lectivas, son aquellas labores educativas complementarias de la función docente de aula, tales como la administración de la educación, las actividades anexas o adicionales a la función docente propiamente tal, la jefatura de curso, las actividades co - programáticas y culturales, las actividades extraescolares, las actividades vinculadas con organismos o acciones propias del quehacer escolar y las actividades de coordinación con organismos o instituciones del sector que incidan directa o indirectamente con la educación” (op. cit., pp. 23)

A partir de esta primera iniciativa, a saber el Estatuto Docente, el Gobierno formuló, dentro de los 4 pilares de la Reforma Educacional (Programas de mejoramiento e innovación pedagógica, Reforma Curricular y Jornada Escolar Completa), diversas políticas y programas para el desarrollo profesional de los profesores. Entre éstas, Arellano (2001) refiere las siguientes:

- *En cuanto a las condiciones de trabajo:*

- a. Asignación por desempeño destacado
- b. Asignación por desempeño difícil
- c. Premios a la excelencia docente
- *En cuanto al Perfeccionamiento Docente:*
 - a. Perfeccionamiento Fundamental
 - b. Pasantías y estudios de diplomado
 - c. Enlaces
 - d. Programa de Fortalecimiento de la Formación Inicial Docente

Visto en su conjunto, todos estos programas pretenden preparar profesores y profesoras que ayuden a sus alumnos a aprender en forma significativa y efectiva, que reconozcan y apoyen la diversidad sociocultural, intelectual y afectiva de sus alumnos, que se sientan cómodos realizando trabajos en equipo, que sean capaces de decidir sobre estrategias relevantes de enseñanza sobre la base de disponer de un buen repertorio de las mismas y que en último término, se sientan responsables por lo que sus alumnos aprenden y logran (Avalos, 1999).

2. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

2.1. Definición de Calidad

Las transformaciones globales y el reordenamiento de las economías mundiales en torno al valor de la tecnología, han centrado su atención en los sistemas educativos. Éstos tienen la responsabilidad de generar y difundir el conocimiento en la sociedad para responder a los requerimientos de los cambios que emergen a nivel mundial.

(Aguerrondo, 2004). Por esta razón, la calidad de la educación es un estatus deseable para los distintos sistemas educativos existentes al interior de los países, correspondiendo al resultado del perfeccionamiento constante de los procesos implicados en el acontecer cotidiano de las instituciones dedicadas a la educación. Evidentemente, la diversidad de ángulos, contextos y realidades desde los que puede ser abordada la calidad educativa, sugiere la existencia de una variedad amplia de definiciones en torno al concepto (CREFAL, 2004).

Cano García (1998) destaca que la calidad de la educación debería entenderse como un proceso que se encuentra en constante construcción, como un trayecto, más que como resultado o producto final, ya que va más allá de un rendimiento más o menos alto que obtengan los alumnos. Este autor concluye que como sociedad debemos mostrarnos insatisfechos con los niveles que la educación alcanza debido a que siempre podrán ser mejorados.

Por su parte, Cerda, Silva & Núñez (1991) definen una educación de calidad como aquella capaz de formar sujetos autónomos, libres para pensar y construir, en términos sociales, políticos, culturales y económicos en función de una sociedad más justa, democrática e igualitaria.

En la actualidad, puede señalarse que el concepto de calidad educativa comprende aspectos referidos al logro de niveles equitativos de cobertura y distribución de conocimientos socialmente significativos para toda la población. Por tanto, la calidad de la educación corresponde a la posibilidad que deben brindar los países al conjunto de individuos que componen su sociedad, para que logren apropiarse de los conocimientos indispensables para el desarrollo de sus capacidades y así desplegar en el tiempo sus

posibilidades de aprendizaje, con el objeto de alcanzar niveles mayores de participación política, social y económica (Lanza, 1996).

Desde esta perspectiva, el logro de una educación de calidad supone formular políticas adecuadas para que los Estados logren distribuir conocimientos, permitan desarrollar competencias relevantes para la producción científico – tecnológica, la vida diaria y la participación de las personas como ciudadanos. Asimismo, deben permitir el acceso, permanencia y egreso, en forma igualitaria para toda la población a los sistemas educativos enmarcados en la equidad social (op. cit.).

Desde la perspectiva del sistema educativo, Aspin, Chapman & Wilkinson (1994, en Marchesi & Martín, 1998) abordan tres conjuntos de objetivos, que responden a ciertas metas referentes a la socialización de los alumnos y compromiso con la comunidad que la educación busca alcanzar, ya que no puede reducirse a la obtención de determinados niveles de rendimiento académico. El primer conjunto de objetivos, contempla la responsabilidad de una educación de calidad por transmitir a los alumnos aprecio por aquellos conocimientos y valores culturales (artísticos, literarios y creativos) que representan a la civilización. El segundo de éstos se enfrenta a la responsabilidad de los sistemas educativos de calidad, por otorgar respuesta a las necesidades inmediatas de los alumnos, permitiendo que los estudiantes alcancen niveles de satisfacción personal adecuados. Por último, cumplir con la preparación a los alumnos para que sean capaces de responder a las necesidades presentes en la comunidad permitiría que ellos actuaran correctamente en sociedad, al adaptarse a sus requisitos e interviniendo activamente en la configuración de esa sociedad a la cual pertenecen. A la anterior definición de calidad

educativa, se añaden el conjunto de aprendizajes que el alumno alcanza en relación al desarrollo personal, social, estético, afectivo y moral (Marchesi & Martín, 1998).

En conclusión, la calidad de la enseñanza ha de tener en cuenta las finalidades generales de la educación, el contexto en el que se produce y el conjunto de sus procesos (op. cit.). Por tanto, una definición más completa de educación de calidad, y que es la adoptada en el presente estudio, implica que:

“Un centro educativo de calidad es aquél que potencia el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales, afectivas, estéticas y morales de los alumnos, contribuye a la participación y a la satisfacción de la comunidad educativa, promueve el desarrollo profesional de los docentes e influye con su oferta educativa en su entorno social. Un centro educativo de calidad tiene en cuenta las características de sus alumnos y de su medio social. Un sistema educativo de calidad favorece el funcionamiento de este tipo de centros y apoya especialmente a aquellos que escolarizan a alumnos con necesidades educativas especiales o están situados en zonas sociales o culturalmente desfavorecidas (op. cit., pp. 33).

2.2. Evaluación de la Calidad de la Educación.

El Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) es un método de evaluación de los resultados del aprendizaje que arroja indicadores objetivos, los cuales permiten establecer comparaciones entre escuelas, con el fin de proveer de apoyo a los actores y procesos educativos, pudiendo así optimizar la obtención de resultados de calidad.

La prueba SIMCE es un programa de medición que debe orientar el proceso de toma de decisiones y tareas que se emprendan, desde y hacia diferentes niveles del sistema escolar. Para ello, debe proporcionar información válida, fiable y oportuna a los

agentes que tienen incidencia en el proceso educativo, convirtiéndose en una instancia concreta para definir campos de acción y de colaboración en los distintos contextos, orientándose a; “atender a las necesidades de los niños, para que la calidad de lo que ellos reciben de sus maestros sea cada vez mejor” (Olivares, 1996, pp. 3).

Según el Ministerio de Educación (2003a), el SIMCE mostraría la situación en que se encuentran los alumnos en relación a lo esperado de ellos y su desempeño en diferentes sectores de aprendizaje, conforme a lo establecido en el marco curricular. Además, este sistema se ha ido ajustando a las nuevas metodologías de evaluación, de manera que sus resultados puedan ser comparados entre una medición y otra.

El SIMCE funciona en base a una prueba que se administra anualmente a los establecimientos del país, aplicándose a 4° básico, 8° básico y 2° medio. Desde el año 2004, se han realizado modificaciones en la prueba. En primer lugar, a partir de 2005, se aplicará todos los años a 4° básico, permitiendo un seguimiento de los aprendizajes logrados durante los cuatro primeros años de escolaridad y, de forma alternada, a 8° básico o 2° medio según corresponda. Además, actualmente se evalúan tanto los Objetivos Transversales como los Contenidos Mínimos Obligatorios establecidos por la Reforma Educacional, por lo que los alumnos rinden las pruebas en los subsectores de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Comprensión de la Naturaleza y Comprensión de la Sociedad, con un formato de prueba que contempla preguntas abiertas y de selección múltiple.

Desde el 2004, con el fin de fomentar la comunicación con los apoderados, se implementó la entrega de informes con los resultados obtenidos tanto por los alumnos como por el establecimiento al que asisten. Por otra parte, por primera vez se le entregó

a los docentes una prueba de autoaplicación, donde los profesores realizaron un diagnóstico de los aprendizajes de sus alumnos con el fin de entregar el apoyo necesario. Por último, a partir del año 2006, se construirán estándares de aprendizaje que definan los logros que deben obtener los alumnos al rendir las pruebas, lo que permitirá que los establecimientos no sólo se comparen con otros, sino también con metas nacionales de aprendizaje y se esfuercen por lograrlas. Asimismo, se pretende integrar los aprendizajes en Inglés (SIMCE, 2004).

Por último, respecto a la percepción que tienen los actores e instituciones sobre el SIMCE, se puede constatar que es aprovechado por los docentes para realizar análisis de los resultados que obtienen sus establecimientos. Actualmente, éstos le permiten al docente: conocer los logros de aprendizaje de sus alumnos, estableciendo comparaciones en relación con otros establecimientos y con el país en su conjunto; evaluar la efectividad de las acciones ejecutadas para mejorar la calidad del aprendizaje, al comparar los resultados actuales con aquellos obtenidos años anteriores; y analizar el nivel de exigencia o el nivel de complejidad de las tareas que sus alumnos son capaces de enfrentar (op. cit.).

2.3. Calidad de la Educación y las Concepciones del Docente.

Con respecto a los factores relacionados con la calidad educativa, existen pocas dudas respecto de la importancia que tienen los profesores en la transmisión educativa y en los resultados de la experiencia escolar (Villaruel & Urenda, 2000). Es por ello, que un elemento fundamental para el mejoramiento o transformación cualitativa de la educación formal radica en modificar las prácticas pedagógicas que tienen lugar al

interior del sistema escolar (Cerdea et al., 1991). En este proceso, el maestro se relaciona con los alumnos, y los conocimientos que éstos poseen, a partir de sus saberes, es decir, de sus propios recursos simbólicos adquiridos durante su vida, que incluyen valores, conocimientos, habilidades instrumentales y disposiciones que hacen de la transmisión un proceso no controlable desde la planificación y el currículum. El profesor hace suyo los planes y programas a partir de estos saberes y los transforma en el proceso de enseñanza - aprendizaje (op. cit.).

Además, Rodríguez (1994, en Núñez, 2000) señala que el docente constituye una condición fundamental en el éxito de la transformación cultural que realiza la escuela en su tarea formadora: “el crecimiento en calidad, equidad y pertinencia de la educación tiene una mediatización en el profesor y su formación; así como en el perfeccionamiento que éste realiza a lo largo de su vida profesional. La acción educativa, la actividad de enseñanza y aprendizaje que se desarrolla en el aula y fuera de ella tiene uno de sus pilares en la preparación de los docentes” (pp. 58).

Las creencias que posee el maestro sobre el mundo y, en particular, sobre pedagogía, aprendizaje, imagen y didáctica de la profesión docente, constituyen su conocimiento sobre el saber de la educación. Estas creencias son utilizadas por él para organizar y desarrollar su trabajo, las cuales se reflejan en los fines que se propone y en la forma como diseña sus clases, así como también, en la forma en que interactúa con sus estudiantes, su manera de enseñar y con el modelo educativo que practica (Chona, Arteta & Martínez, 1998). Algunos autores plantean que el conocimiento y las creencias del profesor constituyen su saber pedagógico, el cual incide en su comportamiento como

profesional, en la vida que desarrolla en la escuela y en la vida de sus estudiantes (Barquín, 1987, Gallego, 1991, en op. cit.).

Por otra parte, Imbernón (2002) postula la importancia que le ha dado la psicología, sobre todo la cognitiva, al papel de las creencias, las teorías y los conocimientos personales y prácticos en la determinación y comprensión de una situación compleja como es la vida escolar. Es así como, se comenzó a investigar el pensamiento y las decisiones de los profesores, ya que se les considera como factores importantes para comprender el proceso educativo, mejorar los procesos de clase y proponer cambios en los currículum formativos de los profesores. De este modo, aparecerá una nueva aproximación al estudio del profesorado desde el punto de vista de sus sentimientos, decisiones, creencias, pensamientos y de su influencia en la acción educativa, puesto que su punto de partida es que la investigación que relacione las intenciones de los profesores con su conducta, proporcionará una base sólida para la formación del profesorado y para llevar a cabo innovaciones educativas. Es el llamado enfoque o paradigma del “pensamiento del profesor”. A partir de esto, se comprueba que pensamientos, creencias, motivaciones y decisiones del profesorado afectan profundamente a la práctica profesional y generan constructos que permiten una mayor comprensión de los comportamientos profesionales, por tanto, pueden suponer un cambio de perspectiva y un aporte importante en el desarrollo de la teoría y de la práctica de los docentes. Asimismo, Furió (1994, en Chona et al., 1998, pp. 94) señala que “el profesor es un factor clave que determina en gran medida el éxito o el fracaso de cualquier innovación curricular o la implementación de un modelo educativo”.

Las metas que los procesos educativos se proponen deben considerar tanto la situación objetiva como las condiciones subjetivas que permitirían alcanzarlas. Esta segunda dimensión de la realidad (actitudes, representaciones, valores) de los docentes es la menos considerada por las reformas educativas, las cuales tienden a implementar cambios en la estructura y no favorecen la transformación de la cultura de los agentes. Los cambios en la subjetividad no son producidos por decreto; para cambiarla se requieren dos recursos fundamentales: un horizonte de tiempo largo y un conjunto de predisposiciones y competencias específicamente orientadas a la negociación, la discusión y el acuerdo que permita, a la larga, implementar cambios en las prácticas docentes (Tenti, 2003).

No se trata de cambiar las condiciones materiales de la escuela, los niveles de preparación formal del docente, los métodos y técnicas de enseñanza, ni tampoco de mejorar las condiciones de empleo y trabajo del docente, sino más bien, que se produzca un cambio en el rol que desempeña el profesor. La modificación que asumen los docentes es inseparable de la renovación de las prácticas pedagógicas, en la medida en que éstas constituyen el fundamento para una educación que permita el desarrollo de modos de aprender, basados en los propios juicios que el estudiante puede hacer respecto a la realidad que experimenta (Cerdeira et al., 1991).

Por su parte, Cox (2003) señala que hay pocas dudas de la apropiación discursiva por la mayoría del profesorado con respecto a las ideas que podrían considerarse como contemporáneas sobre enseñanza y aprendizaje. Es así como los profesores tienen conciencia de que sus esfuerzos deben centrarse hacia un aprendizaje significativo de los alumnos, otorgándole importancia al “aprender a aprender” y, por consiguiente, a un currículum que forme en nuevas competencias, contenidos de trabajo colaborativo y

evaluación formativa. Sin embargo, existe evidencia consistente de que la transferencia de éstos a la práctica docente es problemática y diferenciada según los ámbitos a que ésta se refiera.

Asimismo, Torres del Castillo (1998) refiere que los estudios realizados han expuesto contradicciones entre las características ideales de los docentes y lo que realmente pueden lograr éstos en sus prácticas cotidianas. Además, la escasa o nula participación y consulta a los docentes y sus organizaciones en torno a las políticas educativas y a su formación, ha seguido siendo la norma en los procesos de reforma, con la previsible resistencia y hasta rechazo activo del magisterio en muchos casos. Los procesos de modernización no se han acompañado de los esfuerzos expresos de formación y fortalecimiento de los equipos educativos, los cuales serían necesarios para hacer realidad la consigna de la autonomía escolar, más allá del fortalecimiento administrativo y financiero. La introducción de las modernas tecnologías no se ha acompañado, necesariamente, de las estrategias y los recursos indispensables para la sensibilización y formación docente en el manejo de éstas, lo que acrecienta la propia brecha cultural y tecnológica entre los docentes y sus alumnos.

Además, al listado de "competencias docentes", de por sí amplio, viene a agregarse un listado también grande de tareas asistenciales que hoy en día son parte de la función de casi cualquier profesor en el sector público, resultado de la creciente presión puesta sobre la institución escolar para hacerse cargo de los problemas vinculados a la pobreza, la crisis de la familia, el desempleo, etc. (op. cit.).

Desde la perspectiva de Tenti (2003), si lo que se quiere realmente es modificar el modo en que se llevan a cabo las prácticas pedagógicas en el aula (que esperan

mejorar la realidad de los aprendizajes efectivamente desarrollados por los niños), las políticas educativas deberán poner en el centro de la agenda las percepciones que poseen los docentes para así lograr una educación integral. De esta forma, una política exitosa no sólo debe basarse en el análisis de los factores objetivos que introducen nuevos desafíos a la actividad del maestro, sino que también deben consultar el estado de las representaciones (opiniones, actitudes, valoraciones, expectativas, etc.) de los docentes acerca de aspectos sustantivos de su propia actividad y acerca del contexto en que la realiza.

Finalmente, es posible afirmar que la calidad de la educación se decide en la calidad de las prácticas de enseñanza - aprendizaje que los educadores llevan a cabo con sus alumnos en la institución escolar y de las relaciones que ésta establece con la familia y la comunidad. A su vez, la calidad, en el sentido de las prácticas pedagógicas, se encuentra fuertemente condicionada por el rol docente, es decir, el rol que las instituciones le asignan al profesorado en conjunto con el propio rol que ellos construyen y que, finalmente, se sintetizan en el rol que realmente asumen (Cerde et al., 1991).

3. ROL DOCENTE

3.1. Definición de Rol

En su acepción más habitual, el concepto de rol designa expectativas de comportamiento asociadas con el estatus, función o posición que ocupa una persona en un sistema social determinado (Coll & Miras, 1990). Horton y Hunt (1986, en Farías, Montenegro, Pivet, Vera & Villavicencio, 1998) agregan que rol se define como “el comportamiento esperado de una persona que adquiere un estatus particular” (pp. 113).

Por otra parte, Cerda et al. (1991), distinguen dimensiones del rol que se aplican al docente como sigue:

a) *Rol asignado*: corresponde al rol socialmente programado hacia el docente por las instituciones sociales que tienen influencia en su práctica, como es el caso del Estado, la institución escolar y otras instituciones, las cuales, a través de diversos mecanismos tales como la formación, las condiciones de empleo y trabajo, los planes y programas, los sistemas de supervisión, etc., pautan los comportamientos de los docentes en sus prácticas.

b) *Rol deseado*: formado por todas aquellas pautas elaboradas por el propio docente, y que quisiera llevar a la práctica, independientemente de que coincidan o no con el rol asignado y el rol asumido. La programación social del rol opera de tal manera que los docentes aprenden a no distinguir entre rol asignado y lo que ellos consideran que debiera ser la forma de desempeñar su rol, confundiéndose de esta manera el rol asignado con el rol deseado.

c) *Rol asumido*: éste es el rol que realmente llevan a la práctica los docentes. Comprende todas aquellas pautas internalizadas por él y que dotan de sentido a su acción, las cuales pueden coincidir o diferenciarse del rol asignado y el rol deseado.

En el cumplimiento de las prescripciones que integran el rol, Johnson (1970, en Beltrán, García – Alcañez, Moraleda, Calleja & Santiuse, 1992) considera que podrían surgir conflictos de distinta naturaleza dependiendo de las expectativas que, tanto la propia persona como la sociedad, tenga frente a un determinado rol:

- Conflicto intra – rol: se produce cuando la persona que ocupa cierta posición se ve frente a expectativas de rol incompatibles o contrarias impuestas por individuos que ocupan posiciones complementarias.
- Conflicto personalidad – rol: se refiere a la situación en la cual la personalidad de un individuo no puede cumplir los requisitos de un rol debido a que las exigencias son incompatibles con las necesidades personales.
- Conflicto inter – rol: surge cuando el mismo individuo ocupa simultáneamente dos posiciones contrarias o incompatibles, por ejemplo ser profesor y amigo de sus alumnos.
- Ambigüedad de rol: es posiblemente el conflicto más frecuente de todos y del que se derivan los más graves problemas. Ésta se produce cuando existe una gran variación desde una persona a otra, dentro de cada posición, con respecto a las expectativas del rol. Cuando esa variación en las expectativas es muy amplia, el afectado realmente no sabe lo que se espera de él.

Es así como en el caso del profesor, éste puede no saber si se espera de él que sea educador o instructor, agente de cambio y transformación o de mantenimiento y conservación del orden social establecido, conductor de masas o consultor tecnológico. Lo anterior, provoca ciertas zonas de inseguridad, que se pueden detectar en el decaimiento producido en el profesor por la carencia de significado de su profesión dentro de la sociedad, el sometimiento a la autoridad, la discrepancia entre lo ideal y lo real, y la ansiedad característica del ejercicio de la docencia en la que, a diferencia de otras profesiones, el éxito no va ligado al esfuerzo directo del sujeto responsable, sino que depende del resultado que obtengan sus alumnos. Asimismo, cabe destacar que en

una sociedad cambiante los roles también cambian con extremada rapidez y, por tanto, también cambian las expectativas que otras personas tienen de la conducta relacionada con el rol (Beltrán et al., 1992).

3.2. Aproximación a una concepción de Rol Docente

3.2.1 Diversas perspectivas teóricas referentes al Rol Docente.

La habilidad del docente consiste en percibir la realidad educativa tal cual ésta se presenta en el aula, en la institución educativa y en el medio sociocultural, es decir, consiste en captar con la mayor claridad cada uno de los factores que intervienen en el hecho educativo. Una vez que el educador ha captado la realidad educativa en su totalidad, la ha analizado con criterio educativo y comprendido con espíritu objetivo y real, podrá introducirse en ésta de forma más efectiva y eficiente (Magni, 2002).

La definición que se realice del concepto rol docente se encontrará estrechamente ligada a la concepción que se tenga de éste como centro integrador, tanto de las racionalidades institucionales como de las sociales involucradas (Cerdeña et al., 1991).

El cambio social y los desarrollos humanos en el dominio de la tecnología y la ciencia están incidiendo a gran velocidad, superior a la de los cambios de los currículos educativos, en los estilos de ejercer la pedagogía. Esto ha generado necesidades pedagógicas, tanto en la infancia como en la juventud del alumnado, sobrepasando las funciones comúnmente asociadas a la escuela (Martínez, 1998). Considerando esta realidad, los autores Beltrán et al. (1992) manifiestan que el rol más ajustado a las tareas del trabajo docente es el de instructor, ya que éste sería el más cercano a las expectativas que la sociedad actual mantiene sobre los que ocupan posiciones relacionadas con la

docencia. Además, señalan que “el instructor ya no es el que enseña, comunica o transmite sino, más bien, el que diseña situaciones de aprendizaje para que cada sujeto rinda al máximo de su potencial intelectual y social” (pp. 332). De esta forma, el rol del profesor pasa a priorizar el “aprender a aprender” en el alumno, con el fin de prepararlo para enfrentar los problemas de la vida cotidiana con cierta seguridad (op. cit.). De acuerdo a lo anterior, De Pujadas (1993) precisa que “el rol de educador es dirigir los procesos de enseñanza - aprendizaje, a través de su acción pedagógica, facilitándolos, promoviéndolos, guiándolos, orientándolos, pero también supervisándolos y evaluándolos” (pp. 104), definición que es adoptada en el presente estudio. Este autor considera que una acción pedagógica adecuada a los tiempos actuales debe cumplir con algunos principios orientadores:

- Debe estar centrada en los procesos de enseñanza – aprendizaje, siendo éstos el núcleo de preocupación profesional de los docentes, puesto que requieren de una planificación rigurosa.
- Debe estar orientada a incentivar en los educadores la capacidad de enseñar a sus alumnos a desarrollar la habilidad selectiva y crítica frente a los múltiples mensajes que reciben cotidianamente.
- Debe seguir el movimiento de la realidad que vive el propio maestro y sus alumnos, es decir, descubrir los propios rasgos de identidad cultural que existen en estas entidades. Desde esta perspectiva, el docente se concibe con la función de facilitador en los procesos y desarrollos grupales, ya que su acción se dirige al niño que está en constante relación con los otros.

- Debe insertarse en la elaboración de proyectos de desarrollo educativo que le den significación institucional a la acción pedagógica. Esto, según Torres del Castillo (1998), contribuye a perfilar una visión y una misión institucional, y a crear un clima de cooperación.
- El educador debe ser un profundo conocedor de la naturaleza humana, tanto de sus alumnos como de sí mismo. Por lo tanto, un perfeccionamiento permanente en el profesor, no sólo se debe dar en el ámbito pedagógico sino también en las áreas de su propio desarrollo personal y grupal: “el educador debe ser un experto en naturaleza humana, que haya recorrido los laberintos de su propia existencia, de su propio ser, para, desde ahí, comprender la naturaleza de sus propios alumnos” (op. cit., pp.111).
- El profesor debe comprender los procesos tecnológicos y científicos básicos que caracterizan la sociedad contemporánea y a la propia escuela.
- El profesor debe ser innovador y creativo con el objeto de encontrar nuevas formas de percibir y construir el mundo del futuro (Torres del Castillo, 1998; Ávalos, 1994, en Núñez 2000). Asimismo, debe desarrollar una personalidad flexible ante los cambios y promover el pensamiento divergente o alternativo en su alumnos.

Por otra parte, Cerda et al. (1991) destaca en la definición de rol docente dos tendencias, cuyos extremos se identifican entre aquellos que consideran el rol separado de sus condiciones estructurales y los que le otorgan relevancia dentro de su definición. La primera, define el rol docente exclusivamente a partir de las concepciones

pedagógicas que el docente debe utilizar en el proceso enseñanza - aprendizaje. La segunda postura, critica el idealismo pedagógico, considerando que el trabajo docente se desarrolla siendo objeto de múltiples condicionamientos sociales, los cuales contribuyen a imprimir ciertas racionalidades en sus prácticas. Desde esta perspectiva el rol docente se define como el conjunto de pautas que rigen el comportamiento del docente al interior del sistema escolar, lo que le otorga una cierta posición frente a los demás sujetos que se desenvuelven en dicho sistema (UNESCO, 1989, en Cerda et al., 1991).

Según lo anterior, para una completa definición de “rol docente”, no sólo se deben considerar las dimensiones pedagógicas sino que también factores que operan en el sistema social en el cual el profesor se encuentra inserto (condiciones de empleo, de trabajo y desarrollo profesional; planes y programas del sistema educativo; sindicatos de profesores y otras instituciones como las iglesias, organizaciones sociales, políticas, etc) que actúan como condicionantes de la práctica docente al interior de la escuela (Cerda et al., 1991).

Así mismo, el concepto de rol docente supone la existencia de otros roles complementarios (op. cit.). Ya en 1965, Ottaway (Farías et al., 1998) señalaba algunos roles que resultan relevantes en el desempeño docente, definiendo al maestro como especialista académico, especialista en metodología, formador de carácter en sus alumnos, integrante del personal docente y miembro de la sociedad adulta, y por tanto, responsable de la socialización de sus alumnos.

A su vez, Havighurst (1971, en op. cit.) postula la existencia de ciertos comportamientos esperados en el docente dentro de la sociedad, los cuales se cumplirían de distinta manera según los factores personales del profesor. Dentro de las conductas

esperadas en la sala de clases, considera necesario que el profesor esté orientado a enseñar habilidades mentales en sus alumnos, organice la situación de aprendizaje, mantenga la disciplina dentro del aula (Hargreaves, 1977, en Coll & Miras, 1990), sustituya a los padres en caso que sea necesario, juzgue el trabajo y comportamiento de sus alumnos, y sea un confidente que muestre simpatía y cariño frente a ellos. Con respecto a las conductas que el autor considera esperables en el desempeño del docente dentro de su comunidad, señala que éste debe participar de los asuntos que involucran a la sociedad y representar la moral de la clase media, culta y erudita, destacándose por sobre los demás debido a su mayor educación (Havighurst, 1971, en Farías et al., 1998).

Por su parte, Martínez (1998) señala que el ejercicio del profesorado no puede limitarse a facilitar el aprendizaje, sino que debe integrar nuevos contenidos que permitan responder a los retos más cruciales del momento sociocultural en el cual vivimos. La escuela y el profesor deben ser capaces de ofrecer recursos a los alumnos para que éstos sean hábiles en la transformación del conocimiento vulgar hacia uno más elaborado y científico. Para ello, el docente debe ser experto en cómo abordar los procesos de adquisición de conocimientos, lo que supone que éste debe participar de un modelo pedagógico en el que lo individual no puede entenderse al margen de lo social. Además, establece que el profesor debe contar con técnicas y recursos que contrarresten los efectos psicológicos de su actividad profesional, caracterizada por un alto nivel de estrés, presentando un perfil de personalidad que evidencie una capacidad de liderazgo, trabajo en equipo, equilibrio afectivo, un buen grado de autoestima y un sentido del humor positivo que favorezca un trabajo docente más cómodo y eficaz.

El educador debe ser cada vez más mediador del conocimiento, lo cual no supone que deba inhibirse de su función instructiva ni transmisora, ya que sólo aquel docente formado sólidamente será capaz de entender que su función no consiste en transmitir todo lo que sabe, sino que fomentar el conocimiento y la construcción de valores en sus alumnos, poniendo a su disposición recursos necesarios para este proceso (op. cit.).

Con respecto a lo anterior, Fullan (1993, en Tenti, 2003) señala que el docente debe ser un agente de cambio en la vida de los estudiantes, requiriendo para ello al menos tres propiedades: 1) capacidad de construirse un punto de vista personal, 2) predisposición para la búsqueda, dominio de conocimientos y competencias, y 3) sentido de colaboración.

Por otra parte, Torres del Castillo (1998) describe el rol del docente desde la perspectiva de "docente deseado" o "docente eficaz", quien debe ser un *sujeto polivalente, profesional competente, agente de cambio, practicante reflexivo, profesor investigador, intelectual crítico e intelectual transformador* que:

- Posee los contenidos y recursos necesarios para facilitar y activar aprendizajes (Martínez, 1998). Así, asume su misión en términos de lograr que los alumnos aprendan; interpreta y aplica un currículum, y tiene capacidad para recrearlo y construirlo a fin de responder a las especificidades locales, ejerciendo su criterio profesional para discernir y seleccionar los contenidos y pedagogías más adecuados a cada contexto y grupo (Ávalos, 1994, en Núñez 2000).
- Desarrolla una pedagogía activa, basada en el diálogo, la vinculación teoría - práctica, la interdisciplinariedad, la diversidad y el trabajo en equipo.

- Se acepta como "aprendiz permanente", manteniéndose actualizado en sus disciplinas, estando atento a nuevos contenidos y al uso de nuevas tecnologías, e investigando con el fin de buscar, seleccionar y proveerse autónomamente la información requerida para su desempeño como docente.
- Reflexiona críticamente sobre su rol y su práctica pedagógica, la sistematiza y comparte en espacios de inter - aprendizaje. Además, asume un compromiso ético de coherencia entre lo que predica y lo que hace, buscando ser un ejemplo para los alumnos. Además, posee contenidos necesarios para diseñar programas de educación en valores (Martínez, 1998), con el fin de ayudar a sus alumnos a desarrollar los conocimientos, valores y habilidades necesarios para aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, y aprender a ser.
- Detecta oportunamente problemas (sociales, afectivos, de salud, de aprendizaje) entre sus alumnos y la comunidad (Ávalos, 1994, en Núñez 2000) y los deriva a quien corresponde o busca las soluciones en cada caso.

Asimismo, desde la perspectiva de los profesores efectivos, el docente ideal es descrito por Orstein (1990, en Núñez, 2000) como aquel que cultiva la amistad, es creativo, estimulante e imaginativo, dramático, está lleno de energía y entusiasmo, es filosófico, estimula a los estudiantes a jugar con ideas y conceptos, e invita a resolver problemas que requieren que los estudiantes piensen las respuestas. Dentro de esta misma línea, García – Huidobro & Sotomayor (2003) señalan que los profesores efectivos:

“Están vivamente interesados en que todos sus alumnos aprendan. Poseen expectativas claras, elevadas y realistas respecto a los alumnos. Los docentes interactúan profesionalmente entre ellos y disponen del tiempo especialmente asignado para este efecto; comparten sus experiencias de aula, crean y planifican juntos, analizan los resultados de sus acciones. Gracias a este intercambio, los diversos grados y ámbitos de acción de la escuela se articulan para lograr una formación más completa y rica. Además, las escuelas logran la estabilidad y continuidad del desarrollo personal relacionado con las necesidades pedagógicas y de organización de cada escuela” (pp. 261).

Finalmente, se sostiene que un docente efectivo logra transformar las concepciones que poseen los programas de las escuelas en actividades que logran el compromiso de los estudiantes. Además, son equitativos y proveen profundas satisfacciones (Eisner, 1991, en Núñez, 2000).

3.2.2. Aproximación a una definición de Rol Docente desde la comunidad educativa

3.2.2.1. Directivos y Apoderados

Según la investigación realizada por Bravo y Rojas (2001) sobre la visión que poseen los directivos acerca del rol del profesor, se logró determinar que la función de mayor importancia que debía cumplir éste, guarda relación con atender las necesidades de los alumnos. En igual grado de importancia, se destaca la función tanto de promoción del desarrollo personal como trabajo de orientación dirigido a los padres, a la vez resalta la importancia de que el docente establezca comunicación con ellos, permitiendo que la escuela se enriquezca con los aportes del hogar. Además, se establece que al maestro le compete no sólo conocer las características de la familia, sino también influir sobre los

padres para la comprensión recíproca con sus hijos y realizar una acción de enriquecimiento de sus potencialidades. Asimismo, se mencionan como funciones de menor rango de importancia la aplicación de instrumentos, derivación de alumnos a especialistas, desarrollo de programas de orientación y, finalmente, velar por la calidad del proceso educativo.

En síntesis, se deduce que los buenos profesores orientan a sus alumnos durante toda la vida, lo que implica que el profesor debe asumir un rol preferentemente de acompañamiento, cuestionamiento y estímulo del desempeño del alumno, teniendo oportunidad para identificar debilidades y fortalezas que presenten éstos, además de diseñar estrategias de apoyo pertinentes a quienes lo necesitan. Por lo tanto, él no es el protagonista principal del proceso enseñanza - aprendizaje sino el facilitador de éste, siendo necesario que el profesor juegue un rol fundamental en la tarea de orientar el proceso formativo de los educandos mediante la preservación de valores, modelos y pautas de acción claros y coherentes (op. cit.)

Por otra parte, la investigación realizada por Farías et al. (1998) acerca de los roles esperados en el docente por los actores de la comunidad educativa, establece que éstos varían dependiendo de la edad de los sujetos, sus intereses y género. Por esta razón, los apoderados prefieren un docente innovador que permita un mayor aprendizaje de sus hijos por medio de metodologías participativas, mientras que los directivos tienden a describir al docente como un orientador y educador, ya que sienten la necesidad de rescatar los valores tradicionales como el respeto y la solidaridad en sus alumnos.

Es así como existe una clara concordancia entre académicos y directivos al señalar que el docente debe ser un modelo, puesto que se enfrenta con personas que lo verán como un ejemplo a seguir. Además, la Secretaría Ministerial de Educación señala que el docente debe ser innovador, sosteniendo que ambas actitudes (ser modelo e innovador) permitirían el buen desarrollo de la labor docente.

Desde la perspectiva política, el docente o educador es descrito como un erudito capaz de entregar valores, ya que al ser un transmisor de cultura, debe estar necesariamente capacitado para entregar conocimientos en las distintas áreas del saber, sin dejar de lado la dimensión valórica.

Por último, en esta investigación tanto hombres como mujeres concuerdan en describir al docente como un modelo a seguir, pero a esto los hombres le agregan el carácter de educador.

3.2.2.2. Alumnos

El proceso enseñanza - aprendizaje implica siempre como mínimo dos actores: uno que desempeña el rol de enseñar y otro que desempeña el rol de aprender; uno que está inmerso en un proceso de adquisición de saberes (conocimientos, normas, valores, actitudes, destrezas, etc.) y otro que intenta dirigir, guiar o influir sobre dicha adquisición con unos fines determinados (Coll & Miras, 1990).

Considerando lo anterior, se ha otorgado importancia y protagonismo a la visión de los alumnos respecto al rol que el docente debe desempeñar, dando origen a diversas investigaciones, dentro de las que destaca la realizada por Gilly (1980, en Coll & Miras, 1990), quien identifica tres tendencias básicas en el contenido y organización de las

representaciones que éstos tienen sobre el docente. La primera, subraya la importancia de los aspectos afectivos y relacionales del comportamiento de los profesores, recalcando características de tipo afectivo, de disposición, de actitud positiva y respeto que deben estar presentes en ellos. Este tipo de representación es más notoria en los alumnos de educación parvularia, la cual va disminuyendo a medida que estos alumnos van avanzando en los niveles educativos. Es por esto, que se puede detectar una segunda tendencia que le otorga mayor relevancia a los factores de desempeño del profesor, entendidos como claridad y pertinencia de las explicaciones, conocimientos del contenido, capacidad para despertar el interés y motivar a los alumnos. Por último, las representaciones parecen diversificarse con la edad y el nivel de escolarización de los alumnos, encontrándose concepciones relativamente homogéneas en el nivel de educación parvularia, contenidos y organizaciones distintas en el nivel básico y una gran diversidad en el nivel medio.

Martínez (1998), rescata la visión de los alumnos acerca del rol del profesor y destaca el deseo de los educandos por docentes que demuestren dominio de su disciplina e integración de temas de interés para sus alumnos, capaces de cumplir con sus obligaciones funcionales, que logren mantener relaciones armónicas con los alumnos inspirando confianza y respeto, capaces de escuchar críticas a las cuales puedan reaccionar positivamente, que consideren al alumno como persona y capaces de mantener un clima de disciplina adecuado en la sala de clases. Además, los docentes deben motivar a sus alumnos al estudio, transformando el aula en un clima cálido, abierto al diálogo y respeto mutuo, que invite al trabajo potenciando el liderazgo participativo.

Así, el educador debe tener presente el rol que cumple y las consecuencias de éste en sus conductas, ya que éstas pasan a ser una fuente inspiradora para quienes están en contacto con él.

Finalmente, el MINEDUC (2003b) desarrolló una investigación que contempló el trabajo con alumnos de 7° básico, 8° básico y de enseñanza media de distintos establecimientos, y a partir de ella, logró establecer una percepción generalizada que poseen los alumnos sobre sus profesores. Según lo descrito por los alumnos, los docentes deberían asumir un rol de “maestros”, explicando las materias hasta que queden claras para todos los alumnos, en una actitud de entrega hacia ellos, debiendo ser capaces de ponerse en su lugar para generar métodos de enseñanza atractivos. Para el logro de lo anterior, el docente debería estar capacitado, es decir, ser experto en sus materias, y agregan la necesidad de utilizar metodologías motivadoras en sus clases, vale decir, dinámicas y prácticas donde los estudiantes sean actores y protagonistas.

Los alumnos, a su vez, manifestaron que existen algunos docentes que no estarían motivados con su trabajo, lo cual se justificaría por los bajos sueldos que reciben, problemas de capacitación y en que no habrían logrado “asimilar” la Reforma, en especial los de mayor edad. En relación a esto, demandan una educación integral, expresando la necesidad de tener profesores exigentes que utilicen metodologías de enseñanza dinámicas y entretenidas, las cuales potencien la interacción entre los propios alumnos y entre los alumnos y los profesores. Con esto, esperan acceder a clases experienciales donde se destaque la práctica y el uso de materiales relacionados con los contenidos.

En síntesis, los alumnos piden a sus profesores:

- Clases dinámicas, novedosas y con experiencias prácticas.
- Actualización de sus conocimientos.
- Mayores exigencias.
- Cercanía y respeto.
- Evitar la estigmatización o humillación a sus alumnos.
- Motivación en sus clases.
- Una actitud de protección con sus alumnos.
- Que sean razonables, humanos, humildes y abiertos.

3.2.3. Concepciones del docente acerca de su rol

Para este estudio, el término concepción o creencia educativa de los profesores se define como una convicción o valoración sobre algo (Mellado, 1996, en Chona, et al., 1998). Estas creencias de los profesores acerca de la enseñanza son muy importantes en el desarrollo de sus acciones en el aula, puesto que de alguna manera orientan su actuación. Las reflexiones que los docentes puedan hacer acerca de sus propias creencias y acciones educativas pueden contribuir significativamente en la transformación de sus prácticas pedagógicas (Chona et al., 1998).

La investigación realizada por Emilio Tenti (2003) acerca de las actitudes y expectativas de los docentes respecto de su propio rol profesional, deja de manifiesto que existe un consenso acerca de una formulación no tradicional de los fines de la educación, tal como son la creatividad y el espíritu crítico, lo que contrasta con una minoría que deja al conocimiento como razón principal de la educación escolar. La

investigación atribuye que el predominio hacia una visión no tradicional de entender la educación podría estar asociado al peso de algunas corrientes pedagógicas contemporáneas, las cuales se han desarrollado como críticas a un modelo tradicional y esquemático de entender los fines de la escuela.

Entre los docentes investigados existe un predominio de la idea del profesor como un “facilitador”, sin embargo, esta opinión varía en función de ciertas características de los sujetos. Actualmente, existe una gran diferencia en la forma en que hombres y mujeres están entendiendo su rol docente, y es así como los hombres que ejercen la docencia suelen definir su imagen de rol más como transmisores de conocimiento y cultura, que como facilitadores de ésta. Lo anterior, también se asocia a la clase social a la que el docente pertenezca, y es así como los profesores de clase media baja y baja suelen considerarse dentro de una concepción más tradicional de su papel en la educación (op. cit.).

Si bien el instrumento aplicado por Tenti no permite interpretar el sentido que los actores le asignan al concepto “facilitador”, la investigación genera algunas conjeturas respecto a cómo los docentes pueden estar entendiendo este tema. Es así como los investigadores proponen que la forma como los docentes están entendiendo su rol, los convierte en una especie de gestores del proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Bajo esta perspectiva, su función directa no estaría en transmitir los conocimientos que ellos poseen, sino más bien ser un mediador entre las necesidades de aprendizaje de los educandos y los conocimientos socialmente disponibles. Así, un buen docente sería alguien capaz de interpretar lo que el estudiante necesita en su aprendizaje y orientarlo hacia las fuentes en donde este conocimiento se encontraría disponible: “El maestro no

es el que sabe, es decir, el que posee el conocimiento y lo transmite, sino el que sabe donde está el conocimiento y conoce los procedimientos que garantizan el aprendizaje más eficaz” (op. cit., pp. 6).

Además de lo anterior, algunos profesores han definido a la docencia como una profesión moral ya que tendría como propósito producir ciertas transformaciones en la subjetividad de los educandos, influenciando su vida.

Un estudio complementario al anterior, realizado por Regina Gibaja (1992) en Argentina, pretende conocer la imagen de rol docente que tienen maestros y maestras de escuelas primarias. En esta investigación se concluyó que en todos los grupos de docentes entrevistados se afirman objetivos afines a los buscados tradicionalmente por la escuela, y que el efecto del género en el docente se relaciona muy claramente con las dimensiones afectivo – intelectual y vocacional – profesional de su rol, pero no así en otras dimensiones.

En general, la mayoría de los docentes otorgan prioridad a las dimensiones afectivas en su trabajo pedagógico y privilegian la formación de la personalidad y el carácter moral por sobre el desarrollo intelectual y la adquisición de conocimientos. Sin embargo, dentro de estas opiniones se encontraron diferencias respecto a la percepción de imagen que poseen los docentes según su género. Es así como, el 80% de las maestras afirma darle mayor importancia al carácter vocacional, lo cual contrasta con el 50% de los maestros que concuerdan con dicha opinión. Además de lo anterior, las maestras dan mayor prioridad a los aspectos afectivos y morales en el aprendizaje, considerándolo como la base del desarrollo cognitivo del alumno. Por otra parte, las maestras suelen estimar que los niños valoran más el afecto que ellas les pueden dar que

su eficiencia, atribuyéndole así el éxito en el aprendizaje a los vínculos emocionales que se generan en esta relación (op. cit.).

Por su parte, el grupo de investigación de Enseñanza de la Biología en la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, realizó un estudio de tipo cualitativo que se enmarca dentro de la línea internacionalmente conocida como *Pensamiento del profesor*, cuyo propósito es “coleccionar, cotejar e interpretar el conocimiento práctico del profesor para establecer una literatura de casos y codificar sus principios, precedentes y parábolas” (Marcelo, 1987, en Chona, et al., 1998, pp. 92). En ella se generó un seguimiento a las creencias de un grupo de seis profesores de educación básica que enseñaban biología con el fin de saber, entre otras cosas, la imagen de la profesión docente que ellos poseían. Estos datos fueron analizados bajo un enfoque que considera que el pensamiento del profesor es “tácito, poco articulado y organizado, con una lógica peculiar, que responde más a las prioridades afectivas establecidas en la historia personal – profesional, que a los requerimiento pedagógicos” (Pérez & Gimeno, 1988, en Chona, et al., 1998, pp. 92).

Las interpretaciones generales acerca de las ideas que expresaron estos profesores de biología, revelan la existencia de creencias ancladas en concepciones tradicionales de la educación, las que pueden resultar ser un obstáculo en los procesos implicados en la construcción de conocimientos y valores de los alumnos. Entre estas creencias se pueden mencionar: “las metodologías exitosas en la enseñanza están relacionadas con lo instrumental, lo práctico, las salidas, la experiencia directa de los estudiantes”, “el texto es portador de saber y regulador de los contenidos y del

conocimiento en la escuela”, “la enseñanza de las ciencias depende fundamentalmente del maestro, especialmente de su metodología, habilidad y creatividad” y “el aprendizaje de las ciencias depende de la acción del profesor y de la actividad y participación del estudiante” (Chona et al., 1998, pp. 93).

Por otra parte, Pérez (2003) consideró la situación del sector docente desde sus condiciones objetivas de trabajo (en base a características esbozadas de algunos informes) y desde un enfoque subjetivo (derivado de un estudio empírico realizado en escuelas primarias públicas), con el fin de poder dar posibles soluciones a los problemas de calidad que presenta el sistema educativo. Para el logro de lo anterior, se busca establecer mayor equidad en la distribución de los conocimientos y saberes, compensando las dificultades y contextualizando la educación en cada escuela, equipo docente y aula que permita atender las diferentes demandas de los destinatarios del servicio educativo. Esto implica, inevitablemente como consecuencia, una conversión del personal que se encuentra involucrado. En este caso particular, el docente adquiere un papel fundamental en el proceso de mediación de los saberes y los conocimientos, convirtiéndose en un agente activo y decisivo, traductor y mediatizador de las prescripciones curriculares que ocurren en el aula.

De este modo, el estudio señala que el éxito de los proyectos educativos recaerá en el compromiso que adquiera el docente respecto de éstos. Así, la profesionalidad del educador “no es un agregado de destrezas, sino que ella está implicada en un estilo de pensamiento y comportamiento personal” (op. cit., pp. 2). Por eso, el rol que ocupa el maestro en este proceso es crucial: “la forma como se entiende y se ejerce el rol

profesional determina modelos y pautas de actuación que favorecen determinados tipos de relaciones sociales y proporcionan experiencia a los alumnos acerca de valores, jerarquías etc.” (op. cit., pp. 2).

A partir de los datos recogidos en la población docente de escuelas primarias, los resultados versan sobre la crisis que se presenta en la identidad del colectivo docente, ya que existe una contradicción respecto al sentido mismo del trabajo que realizan. Esto implica, que se haya realizado un cambio en la autoimagen que tienen los docentes de su rol:

- Los rasgos definidos se ajustan al estereotipo femenino, es decir, consideran que deberían ser más sociables, amables, solidarios, moderados y pacíficos.
- Distinguen una necesidad de asistencialismo hacia los alumnos, lo cual desvirtúa la función de enseñante, ya que priorizan las funciones socializadoras por sobre el aprendizaje. Este factor constituye un aspecto crítico de la práctica docente.
- Los maestros se ven desvalorizados, sumisos y resignados ante la situación profesional poco satisfactoria, traduciéndose en una falta de iniciativa ante el ejercicio profesional.
- Los docentes critican la burocratización de la educación, están disconformes ante la situación actual debido a la percepción que tienen sobre la desvalorización de su profesión, lo que se refleja en discursos tales como: “ha sido desjerarquizada, olvidada por las autoridades, frustrante” (op. cit., pp. 2)
- Denotan un alto grado de ambigüedad respecto a sus funciones pedagógicas.

- Priorizan los factores personales por sobre los factores profesionales en el proceso educativo.
- Se otorga atención a los aspectos valorativos y actitudinales de la función de socialización que se desarrolla en la escuela.
- Poseen escasa autonomía en el desempeño de la función que conlleva una disminución de la autoestima.

En síntesis, este estudio arroja que la mayor proporción de docentes prioriza la significación de la formación integral y de los aspectos afectivos y valorativos por sobre los aspectos intelectuales en la actividad escolar (op. cit.).

Por su parte, el estudio realizado por Fernández & Elortegui (1996) pretende presentar algunas de las posibilidades de caracterizar el “cómo enseñar”, definida desde los propios docentes. Se trata de teorizar situaciones de gran complejidad en la enseñanza y de que los profesores dispongan de herramientas teóricas para afrontar, con mayor conocimiento, el contexto del aula.

La caracterización del modelo didáctico de dicha investigación, supone la selección y estudio de los principales aspectos asociados al pensamiento del docente y a la práctica educativa.

Debido a la extensión de las caracterizaciones que acompañan a cada modelo didáctico, se reflejaron únicamente opiniones más directamente relacionadas con la metodología utilizada por cada modelo (“cómo enseñar”).

Entre los modelos didácticos mencionados por los docentes entrevistados en el estudio, las categorías más recurrentes fueron las siguientes:

a) El profesor “de siempre”: Para este tipo de docente la asignatura está ya organizada y su prioridad es el cumplimiento de la programación oficial, dejando para los “expertos” la tarea de decidir la validez de cómo enseñar la asignatura. El profesor se relaciona con los alumnos a través de una comunicación unidireccional, mediante una exposición mayoritariamente verbal. La cátedra es únicamente responsabilidad del profesor que con su explicación, llena toda la clase y ocupa todo su tiempo.

b) El profesor “técnico”: Este modelo parece ser al que tienden los profesores que se sienten insatisfechos con el modelo anterior y quieren mejorar el cómo enseñar. Para él, todo el quehacer de la enseñanza debe estar mediado por el método científico y, por lo tanto, la organización didáctica debe estar “normalizada”, es decir, debe estar detallado todo lo que se debe realizar. La planificación de la enseñanza suele estar basada en una programación cerrada, dirigida a adquirir conocimientos y capacidades según la lógica de la disciplina. La comunicación está dirigida por el profesor y predomina la metodología expositiva.

c) El profesor “artesano”: Se caracteriza por la ausencia de cualquier planificación, haciendo gran hincapié en la actividad autónoma de los alumnos y desechando cualquier dirección de aprendizaje. El método de trabajo es espontáneo y sin secuencia, no siguiendo una concepción científicista. La comunicación con sus alumnos es muy abierta, interactiva y espontánea, favoreciendo la riqueza participativa del alumno. La organización de la clase no sigue ningún esquema prefijado. Este docente no es exigente en necesidades de recursos, adaptándose a las situaciones del contexto en el que trabaja.

d) El profesor “descubridor”: Se caracteriza por postular un método científico empirista e inductivo y en tener como meta el descubrimiento investigativo. La enseñanza se

entiende como descubridora de todo conocimiento y considera a los estudiantes como pequeños investigadores que pueden obtener información a través de la observación directa de la realidad. La comunicación entre los alumnos es mucho más frecuente que la que se establece con el profesor. Éste suele pasar por los grupos de trabajo en forma rotatoria.

e) El profesor “constructor”: Aquí, el punto clave del aprendizaje es la mente del que aprende, por tanto, el diseño de todo proceso educativo tiene una base fuertemente condicionada por la Psicología del Aprendizaje y, dentro de ésta, por las teorías constructivistas. El educador ayuda a la producción del conocimiento del alumno sin seguir un método científico inductivo sino facilitando un cambio conceptual de forma gradual. El docente coordina a los alumnos dándoles ideas, explicaciones y material necesario para las acciones que surgen. Tiene definido el camino que quiere seguir, pero orienta más que guía, por lo que el avance es lento. En este caso, hay un papel de comunicación multidireccional entre docentes y alumnos. La clase se organiza en común acuerdo, en grupos variables y pequeños.

Así, al término de este estudio, se logran distinguir varios tipos de profesores, conviviendo en mayor o menor grado en la innovación, en la renovación del sistema educativo y en la investigación educativa, pero bastante menos en la realidad del aula, donde en mayor medida, el docente “de siempre” conserva su estatus predominante.

De este modo, se puede señalar que en el último tiempo han ido emergiendo diferentes tipos de profesor, los que han ido “adaptándose” a las variaciones del entorno educativo. Éstas últimas se encuentran asociadas a la asimilación de ciertas ideas referidas a la educación por parte del estamento docente. Una vez aceptada una nueva

idea, el profesorado se adapta a la nueva situación, incorpora la nueva concepción a su práctica profesional y evoluciona.

En el contexto nacional, con el fin de definir desde los propios docentes las funciones que a ellos les corresponde ejercer, y con ello lograr coherencia con las políticas plantadas en la Reforma Educacional, surge el Marco para la Buena Enseñanza como una iniciativa conjunta del Ministerio de Educación, el Colegio de Profesores de Chile y la Asociación Chilena de Municipalidades. Estas instituciones apuntan a establecer un Sistema Nacional de Evaluación del Desempeño Profesional Docente que permita contribuir al fortalecimiento de la profesión y al mejoramiento de la calidad de la educación (MINEDUC, 2003c).

La elaboración de estos criterios profesionales representa un esfuerzo por describir en forma mensurable, o al menos observable, aquello que los docentes deben *saber y ser capaces de hacer* en el ejercicio de su profesión. Los Marcos intentan capturar el consenso de la información que los docentes, a lo largo del país, opinaron acerca de temas como los conocimientos, habilidades y competencias que deben dominar, sus roles, tanto en el aula como en la comunidad educativa de la cual forman parte, y sus responsabilidades respecto a la formación integral y los logros de aprendizaje de sus alumnos, su propio desarrollo profesional y el fortalecimiento de su profesión (op. cit.).

A su vez, el Marco reconoce la complejidad de los procesos de enseñanza – aprendizaje y los variados contextos culturales en que estos ocurren, tomando en cuenta las necesidades de desarrollo de conocimientos y competencias por parte de los

docentes, tanto en materias a ser aprendidas como en estrategias para enseñarlas, la generación de ambientes propicios para el aprendizaje de todos sus alumnos y la responsabilidad de los docentes en el mejoramiento de los logros estudiantiles (op. cit.).

Para su realización fue necesario que los docentes respondieran las siguientes preguntas: ¿Qué es necesario hacer?; ¿Qué es necesario saber hacer?; ¿Cuán bien se debe hacer? o ¿Cuán bien se está haciendo?. Las respuestas encontradas dieron origen a la definición de cuatro dominios, que representan distintas fases del ciclo educativo total en los cuales debe sustentarse la buena enseñanza, los que a su vez permiten enunciar los criterios que los especifican (op. cit.).

Dominio A: Preparación de la enseñanza

Los criterios de este dominio se refieren, tanto a la disciplina que enseña el profesor o profesora como a los principios y competencias pedagógicas necesarios para organizar el proceso de enseñanza, en la perspectiva de comprometer a todos sus estudiantes con los aprendizajes dentro de las particularidades específicas del contexto en que dicho proceso ocurre. Especial relevancia adquiere el manejo del profesor(a) del marco curricular nacional, es decir, de los objetivos de aprendizajes y contenidos definidos por dicho marco, entendidos como los conocimientos, habilidades, competencias, actitudes y valores que sus alumnos y alumnas requieren alcanzar para desenvolverse en la sociedad actual. En tal sentido, el profesor(a) debe poseer un profundo conocimiento y comprensión de la disciplina que enseña y de los conocimientos, competencias y herramientas pedagógicas que faciliten una adecuada mediación entre los contenidos, los estudiantes y su respectivo contexto de aprendizaje.

Por lo tanto, los docentes deben estar familiarizados con las características del desarrollo correspondientes a la edad de sus alumnos, sus particularidades culturales y sociales, sus experiencias y sus conocimientos, habilidades y competencias respecto de las disciplinas.

La evaluación en este dominio comprenderá la planificación que el docente efectúe sobre el trabajo a realizar en el aula, considerando como se desarrolla el proceso de enseñanza - aprendizaje en ésta.

Dominio B: Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje.

Se refiere al entorno del aprendizaje en su sentido más amplio, es decir, al ambiente y clima que genera el docente en el proceso de enseñanza - aprendizaje. Este dominio resulta relevante debido al conocimiento de que la calidad de los aprendizajes de los alumnos depende en gran medida de los componentes sociales, afectivos y materiales del aprendizaje. En este sentido, las expectativas del profesor(a) sobre las posibilidades de aprendizaje y desarrollo de todos sus alumnos adquieren especial importancia, así como su tendencia a destacar y apoyarse en sus fortalezas más que en sus debilidades, considerando y valorizando sus características, intereses particulares, su potencial intelectual y humano. Dentro de este dominio, se destaca el carácter de las interacciones que ocurren en el aula entre docentes y estudiantes, así como de los alumnos entre sí. Los aprendizajes son favorecidos cuando ocurren en un clima de confianza, aceptación, equidad y respeto entre las personas, y cuando se establecen y mantienen normas constructivas de comportamiento. También contribuyen en este

sentido, la creación de un espacio de aprendizaje organizado y enriquecido que invite a indagar, a compartir y a aprender.

Este dominio presenta ciertas habilidades involucradas que se relacionan con la existencia de un ambiente estimulante y con un compromiso adquirido por el docente que potencie el desarrollo y aprendizajes de sus alumnos.

Dominio C: Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes.

En este dominio se ponen en juego todos los aspectos involucrados en el proceso de enseñanza que posibilitan el compromiso real de los alumnos(as) con sus aprendizajes. Su importancia radica en el hecho de que los criterios que lo componen apuntan a la misión primaria de la escuela: generar oportunidades de aprendizaje y desarrollo para todos sus estudiantes. Especial relevancia adquieren en este ámbito las habilidades del profesor para organizar situaciones interesantes y productivas que aprovechen el tiempo para el aprendizaje en forma efectiva y favorezca la indagación, la interacción y la socialización de los aprendizajes. Al mismo tiempo, estas situaciones deben considerar los saberes e intereses de los estudiantes y proporcionarles recursos adecuados y apoyos pertinentes.

Se destaca la necesidad de que el profesor(a) monitoree en forma permanente los aprendizajes, con el fin de retroalimentar sus propias prácticas, ajustándolas a las necesidades detectadas en sus alumnos.

Dominio D: Responsabilidades profesionales.

Este dominio se refiere a aquellas dimensiones del trabajo docente que van más allá del trabajo de aula y que involucran no sólo la relación con su propia profesión, sino también con sus pares, con el establecimiento, con la comunidad y con el sistema educativo.

Los elementos que componen este dominio están asociados a las responsabilidades profesionales del profesor en cuanto a su principal propósito y compromiso es contribuir a que todos los alumnos aprendan, reflexionando consciente y sistemáticamente sobre su práctica y reformulándola. En este sentido, la responsabilidad profesional implica la conciencia del docente sobre las propias necesidades de aprendizaje, así como su compromiso y participación en el proyecto educativo del establecimiento y de las políticas nacionales de educación.

Además, este compromiso con sus alumnos implica, por una parte, evaluar el proceso de aprendizaje con el fin de descubrir sus dificultades, ayudarlos a superarlas y considerar el efecto que ejercen sus propias estrategias de trabajo en los logros de los estudiantes. Por otra parte, también implica formar parte constructiva del entorno donde se trabaja, compartir y aprender de sus colegas y con ellos, relacionarse con las familias de los alumnos y otros miembros de la comunidad, y sentirse un aprendiz permanente e integrante del sistema nacional de educación.

CAPÍTULO II

OBJETIVOS

1. Objetivo General

- Describir y comparar las percepciones y valoraciones de rol docente que poseen profesores pertenecientes a establecimientos particulares - subvencionados de la comuna de Valparaíso, con el fin de relacionarlo con la calidad educativa.

2. Objetivos Específicos

- 1) Describir las percepciones y valoraciones de rol docente que poseen profesores pertenecientes a establecimientos particulares - subvencionados de la comuna de Valparaíso.
- 2) Describir las dimensiones o ámbitos que componen el rol docente según profesores pertenecientes a establecimientos particulares - subvencionados de la comuna de Valparaíso.
- 3) Describir las percepciones acerca de calidad educativa que poseen docentes pertenecientes establecimientos particulares - subvencionados de la comuna de Valparaíso.
- 4) Analizar la relación existente entre la calidad educativa y las percepciones y valoraciones de rol docente descritas por profesores pertenecientes a establecimientos particulares - subvencionados de la comuna de Valparaíso.

- 5) Describir y analizar la relación existente entre las prácticas pedagógicas y las percepciones y valoraciones de rol docente descrita por profesores pertenecientes a establecimientos particulares - subvencionados de la comuna de Valparaíso.
- 6) Comparar las percepciones y valoraciones que poseen los profesores sobre su rol, considerando los establecimientos educativos con antecedentes de puntajes SIMCE sobre o bajo el promedio y género del docente.
- 7) Analizar la relación existente entre las percepciones y valoraciones de rol docente que poseen profesores, pertenecientes a establecimientos particulares - subvencionados de la comuna de Valparaíso, y el Marco de la Buena Enseñanza.

PREGUNTAS DIRECTRICES

De acuerdo a lo anterior, surgen las siguientes interrogantes:

1. ¿Cuáles son las percepciones y valoraciones que poseen los profesores acerca de su rol?
2. ¿Cuáles son las dimensiones o ámbitos que los docentes describen sobre su rol?
3. ¿Cuál es la dimensión de rol docente que para los profesores tiene mayor relevancia?
4. ¿Cuáles son las percepciones que tienen los docentes acerca de la calidad educativa?
5. ¿Cuál es la relación existente entre la calidad educativa y las percepciones y valoraciones de rol docente que poseen los profesores?
6. ¿Cómo influyen las percepciones y valoraciones de rol docente en las prácticas educativas que realizan los profesores?
7. ¿Qué papel juega el género en las percepciones y valoraciones de rol docente que poseen los profesores?
8. ¿Qué papel juega el historial de puntaje SIMCE en las percepciones y valoraciones de rol docente que poseen los profesores?
9. ¿Cuál es la coherencia entre lo planteado por el Marco de la Buena Enseñanza y las percepciones y valoraciones de rol docente descritas por los profesores?

CAPÍTULO III

ABORDAJE METODOLÓGICO

Este apartado describe los pasos desarrollados en el presente estudio. Para ello, se expone el diseño general de la investigación, la muestra utilizada, y el procedimiento de análisis y recolección de información.

1. Diseño General de la Investigación

Esta investigación se define como un diseño descriptivo - comparativo no experimental, de tipo transeccional, enmarcado en una metodología cualitativa.

Se utilizó la metodología cualitativa, puesto que permite conocer y comprender procesos subjetivos, como son las percepciones y valoraciones de rol docente que poseen profesores pertenecientes a cuatro establecimientos particulares - subvencionados de la comuna de Valparaíso, que presentan un registro de puntajes SIMCE sobre y bajo el promedio (Krause, 1992).

Es un estudio descriptivo, ya que se seleccionaron las variables, registro de puntajes SIMCE sobre y bajo el promedio nacional de cada establecimiento y género del docente, observándose en forma independiente, para así describir lo que se investiga (Hernández, Fernández & Baptista, 1998). Es decir, se pretendió comprender la realidad de los docentes para graficarla y no buscar explicaciones o causalidad frente a las opiniones que los profesores tengan sobre su rol (op. cit.).

Es un estudio no experimental, ya que no existe manipulación de variables sino mera observación de los fenómenos tal y como se dan en su contexto natural para luego

analizarlos. Es decir, no se construyó ninguna situación, sino que se observaron las ya existentes, en las cuales no intervino el investigador. Además, no existió un control directo sobre las percepciones y valoraciones de los docentes, ya que estas últimas no fueron asignadas a ellos intencionalmente sino que surgieron de sus propios discursos (op. cit.).

Es un estudio de tipo transeccional, puesto que se recopiló evidencia sobre las valoraciones y percepciones de los docentes en un sólo momento determinado, sin hacer un seguimiento temporal de los participantes (op. cit.).

Por último, es comparativo dado que a partir de las variables género y registro de puntajes SIMCE sobre y bajo el promedio, se buscó referir en qué ámbitos existían diferencias entre las percepciones y valoraciones del rol docente planteadas por profesores que se desempeñan en los establecimientos referidos previamente. Todo lo anterior, con el fin de analizar, de acuerdo a los docentes, la relación existente entre las variables género y registro de puntajes SIMCE, la forma en que los docentes perciben su rol y como éstas influyen en la calidad de la educación que imparten.

2. Participantes

Los participantes de esta investigación corresponde a docentes que se desempeñan en establecimientos particulares - subvencionados de la comuna de Valparaíso, que poseen un registro de puntajes SIMCE sobre y bajo el promedio, considerando los resultados de 4° y 8° básico desde 1998 hasta 2003, teniendo como referencia la media obtenida a nivel nacional. La historia de altos y bajos puntajes SIMCE queda definida en los establecimientos desde el año 1998 a la fecha, puesto que

desde ese momento los resultados se convirtieron de porcentaje a puntaje bruto, estableciéndose la media nacional en 250 puntos (SIMCE, 2004).

Se han seleccionado dos establecimientos educativos que se encuentran en el extremo superior, y dos en el extremo inferior de la dimensión de puntajes SIMCE. Lo anterior, debido a que estos establecimientos reflejarían una diferencia en cuanto a la calidad educativa según lo planteado por el Ministerio de Educación de Chile (op. cit.).

Cabe destacar, que la elección de este tipo de establecimiento estuvo influenciada por la inexistencia de un historial de puntajes SIMCE extremos significativos en otros tipos de administraciones educativas de la comuna de Valparaíso, vale decir, municipalizados y particulares pagados (op. cit.).

La muestra seleccionada es no probabilística o dirigida, puesto que supone un procedimiento de selección informal y arbitrario (Hernández et al., 1998). Además, es una muestra de sujetos - tipo, en la cual se busca la riqueza y profundidad de la información y no la cantidad ni la estandarización (op. cit.).

La muestra utilizada correspondió a ocho docentes, cuatro de los cuales se desempeñan en establecimientos con un registro de puntajes SIMCE sobre el promedio y cuatro en establecimientos con un registro de puntajes SIMCE bajo el promedio. Además, se estableció que cuatro de ellos debían ser hombres y cuatro mujeres que se desempeñasen en el primer y/o segundo ciclo básico, con carga horaria por sobre las 22 horas y tuviesen disposición a ser entrevistado

A lo anterior, se suma la variable género, la cual es pertinente de considerar dentro del estudio, dado que existen investigaciones que mencionan diferencias en cuanto a los factores a los que le dan más importancia los docentes al momento de

enseñar, señalándose que las profesoras enfatizan aspectos afectivos, mientras que los profesores, aspectos cognitivos (Gibaja, 1992). Por esta razón, se consideró pertinente conocer las percepciones y valoraciones del rol docente, tanto de mujeres como hombres que ejercen dicha profesión, para contrastarlos con los estudios previos.

Tabla 1. Descripción de Participantes

Participantes	Género	Puntaje SIMCE establecimiento	Especialidad
Profesor 1	Mujer	Bajo el promedio	Educ. Gral. Básica
Profesor 2	Hombre	Bajo el promedio	Educa. Gral. Básica
Profesor 3	Mujer	Sobre el promedio	Biología
Profesor 4	Mujer	Bajo el promedio	Educ. Gral. Básica
Profesor 5	Hombre	Sobre el promedio	Educ. Física
Profesor 6	Mujer	Sobre el promedio	Educ. Gral. Básica
Profesor 7	Hombre	Bajo el promedio	Castellano
Profesor 8	Hombre	Sobre e promedio	Reigión

3. Procedimiento

En primer lugar, se realizó un listado de los colegios particulares – subvencionados de la comuna de Valparaíso, que presentaron resultados SIMCE en 4° y 8° básico desde 1998 hasta el año 2003, seleccionándose cuatro establecimientos que obtuvieron puntajes extremos al promedio nacional.

Luego, se procedió a contactar los establecimientos educativos a través del director, el cual, una vez que accedió a participar del estudio, procedió a escoger aquellos docentes que cumpliesen con los requisitos de la muestra.

Considerando la disponibilidad de los profesores, se calendarizaron las entrevistas a realizarse entre Septiembre y Noviembre de 2004, a las cuales asistieron dos investigadoras, con el fin de que una de ellas realizase la entrevista y la otra observase la actitud del entrevistado. Luego de transcribir dichas entrevistas, éstas fueron revisadas por los docentes participantes para su posterior análisis. Finalmente, se establecieron los ejes temáticos, redactándose el informe final.

4. Instrumento de recolección de información

En este estudio, se utilizó como técnica de recolección de datos, la entrevista cualitativa de tipo focalizada, la cual consiste en encuentros cara a cara entre el entrevistador y el entrevistado (Taylor & Bogdan, 1996), es decir, una conversación verbal entre la investigadora y el docente participante (Galindo, 1998).

Se consideró la elección de la entrevista focalizada, puesto que el objetivo del estudio se centraba en esclarecer la experiencia subjetiva de los docentes entrevistados, lo cual no podía ser accesible de otro modo (Taylor & Bogdan, 1996). La entrevista permitió aproximarse a la intimidad de la conducta social de los docentes (Galindo, 1998) y la comprensión de las perspectivas que éstos tienen respecto de sus experiencias o situaciones, tal como las expresan en su discurso (Taylor & Bogdan, 1996).

Con el fin de obtener información sobre las percepciones y valoraciones que tienen los docentes acerca de su rol, se construyó una pauta de entrevista en base a los objetivos de la investigación, la cual fue sometida a juicio de experto para su utilización (ver anexo 1). Una vez revisada fue aplicada y, a medida que se desarrollaron las entrevistas, se fue modificando con el objeto de esclarecer las preguntas y, con ello,

lograr el cumplimiento de los objetivos planteados en el estudio. El tema a tratar durante la entrevista fue informado previamente a los participantes, por lo que la percepción acerca de su rol docente fue la principal temática que dirigió la conversación. Cada entrevista tuvo una duración aproximada de 45 a 90 minutos, las que fueron grabadas en audio y transcritas para su posterior análisis.

5. Procedimiento de análisis de datos

Los datos obtenidos en este estudio fueron analizados a través de la técnica de análisis descriptivo.

5.1. Análisis Descriptivo

El proceso de análisis de datos consiste en interpretar y extraer significado de los datos recogidos. Este proceso, comprende la detección de unidades mínimas de análisis del fenómeno estudiado, las que posteriormente son reagrupadas en categorías, estableciendo un todo significativo y coherente (González, 2004).

La detección de unidades básicas de análisis se ha realizado en función a un tema definido, es decir, para llevar a cabo el análisis se consideraron segmentos del relato de los docentes entrevistados que se refieran al tema específico del estudio, para luego ser categorizadas según confluyan en un mismo tópico conceptual. Este proceso, se ha desarrollado a través de una codificación abierta, que consiste en la elaboración inductiva de categorías a partir de los propios datos, los cuales fueron comparados entre sí de forma sucesiva, permitiendo refinar las categorías emergentes (op. cit.).

El sistema de categorías definido ha respetado los criterios establecidos por diversos autores para su realización (Andre - Egg, 1990, Cartwright, 1978, Kerlinger, 1975, Sánchez Carrión, 1985, en González, 2004).

- Exhaustividad: cada unidad de análisis ha sido ubicada en sólo una de las categorías definidas, cubriendo todas las unidades emergidas.

- Exclusión mutua: cada unidad de análisis ha sido incluida en una sola categoría.

- Único principio clasificatorio para la elaboración de las categorías: cada categoría fue elaborada según la relación del tema con los objetivos planteados en el estudio.

Posterior a la reducción de datos, proceso que permite la simplificación de la información, se han dispuesto las categorías en esquemas conceptuales para facilitar la comprensión de las relaciones que han emergido en el análisis de datos (González, 2004).

5.2. Triangulación

Debido a que la realidad a estudiar depende de los significados que los docentes construyen sobre su rol, no se podría considerar obtener un isomorfismo total entre “sus” realidades y las percepciones y valoraciones obtenidas en la investigación (González, 2004). Es por ello que, en el proceso de recogida y análisis de datos se utilizó el criterio de credibilidad, el cual supone asegurar que los resultados de la presente investigación se correspondan, en cierta medida, con los fenómenos estudiados, intentando contrastar las interpretaciones y conclusiones del estudio con fuentes de las que se obtuvieron los datos (op. cit.).

En esta investigación, la estrategia para asegurar la credibilidad de los resultados ha sido la triangulación, la que combina dos o más metodologías para la recolección de datos, análisis de éstos y conclusiones logradas, convirtiéndose en el procedimiento más importante de contrastación (op. cit.).

Frente a las múltiples modalidades de triangulación existentes, se han utilizado dos de ellas dirigidas a contrastar la opinión de personas, a saber, la triangulación de sujetos participantes y de investigadores (op. cit.).

En la triangulación de sujetos, las entrevistas fueron validadas por los docentes participantes teniendo la oportunidad de leer las transcripciones para establecer modificaciones que permitan validar el contenido.

Por otra parte, se realizó una triangulación de investigadores, en la cual las entrevistas fueron categorizadas por cada investigadora para luego, en conjunto y a través de consenso, llegar a las categorías definitivas, que posteriormente se agruparon para ser analizadas, permitiendo elaborar las conclusiones finales.

Los dos tipos de triangulaciones nombrados han permitido comprobar la información, detectar coincidencias y contradicciones entre los docentes entrevistados y llegar a conclusiones más veraces, en una constante corrección de sesgos y parcialidades frente a la recogida y análisis de la información (op. cit.).

DISCUSIÓN

A partir de los resultados obtenidos en la presente investigación, surgen una serie de interrogantes, a la luz de las concepciones teóricas que existen respecto a rol docente.

De acuerdo a la definición de rol docente que orientó las líneas de análisis utilizadas en este estudio, los profesores deberían facilitar, promover, guiar, orientar, supervisar y evaluar los procesos de enseñanza - aprendizaje, a través de su acción pedagógica (De Pujadas, 1993). Lo anterior, es observado en las descripciones de los docentes entrevistados, sin embargo, este proceso de mediación parece desvirtuarse en el discurso hacia un control de las dinámicas al interior del aula, que no demande un mayor esfuerzo frente a lo que implica una enseñanza personalizada. Por lo mismo, los educadores optan por una clase más directiva que por un acompañamiento de las actividades que fomente un trabajo grupal, en donde los alumnos se relacionen con los otros, lo cual, limita un auto - aprendizaje creativo del educando. Esto, no es parte de un cuestionamiento de los docentes en torno al relato realizado sobre sus prácticas y lo que verdaderamente se lleva a cabo en el cotidiano del proceso de enseñanza – aprendizaje. De esta forma, se puede observar que, ya a nivel de discurso, existen diferencias en torno a lo que se entiende por mediación y lo que se practica como proceso mediatizador. Así, se presenta desde el inicio una brecha entre el pensamiento de los docentes y sus prácticas cotidianas, lo que incita a pensar que las políticas educativas deberían focalizar sus esfuerzos hacia un proceso que estimule el entendimiento claro y coherente de aquellos elementos que conforman un proceso educativo de calidad.

A su vez, los docentes debieran plantear como núcleo de preocupación profesional el proceso de enseñanza - aprendizaje (op. cit., 1993). Sin embargo, esto no se refleja en las descripciones que realizan de sus prácticas, sobre todo en aquellos docentes que pertenecen a establecimientos educativos con registros de puntajes SIMCE bajo el promedio, ya que se le da igual o mayor importancia a otras funciones correspondientes a las responsabilidades de los padres que, por razones socioculturales desfavorables entendidas como inasistencia, ausencia de figuras parentales, delincuencia, bandas juveniles, drogas, etc. (Muñoz & Raczynski, 2004), deben ser abordadas por los propios educadores, lo cual desfavorece su labor fundamental. Es así como, en la actualidad, a la labor docente se agregan tareas asistenciales que hoy son parte de cualquier educador del sector público (Torres del Castillo, 1998).

En base a este punto, se pueden cuestionar los reales esfuerzos que los profesionales realizan para lograr la comprensión de los apoderados en torno a la importancia de su participación en el proceso educativo. Los docentes mencionan reiteradamente la falta de compromiso que queda de manifiesto por parte de los padres, sin embargo, en ningún momento mencionan los intentos que ejecutan para hacer conciente este aspecto. Por tanto, surge la interrogante de si los docentes ¿logran transmitir sus percepciones a los verdaderos involucrados o solamente se limitan a quejas dirigidas a terceros?. Esto se ejemplifica en el discurso de uno de los docentes, el cual mencionaba la dificultad de programar tareas para ser desarrolladas en el hogar ya que los padres de algunos alumnos eran analfabetos, por tanto, no contaba con su apoyo para responder inquietudes. A pesar de ello, no generó espacios de integración en donde

estos apoderados lograsen superar su dificultad, es decir, llevar a cabo talleres de padres para aprender a leer y escribir o establecer estrategias de trabajo en el hogar.

Por su parte, los apoderados consideran que un buen profesor debe orientar a sus alumnos durante la vida, facilitando y guiando el proceso formativo de los educandos mediante el fortalecimiento de valores, modelos y pautas de acción claros y coherentes (Bravo & Rojas, 2001). Este aspecto es conceptualizado por los educadores desde un prisma diferente, considerando a los padres como responsables de dotar a sus hijos con estas variables de entrada. De esta forma, *se podría inferir que existiría una falta de consenso entre ambos actores al momento de asumir el compromiso de llevar a cabo este proceso*. Los apoderados, consideran este fenómeno como requisito de la labor desempeñada por el docente y, a su vez, el docente determina que los padres son los encargados de transmitir, a sus hijos, las bases para ser buenas personas en sociedad. Por lo tanto, esta variable es percibida desde diferentes perspectivas, lo que conlleva a reflexionar en torno a los efectos que pueda tener la falta de articulación entre el discurso de ambos actores para una educación de calidad. ¿Será éste uno de los detonantes para que aún no se pueda establecer la existencia de una educación de calidad en los establecimientos particulares subvencionados de la comuna de Valparaíso?.

Otro aspecto considerado relevante en este estudio, guarda relación con la *cantidad de funciones reconocidas por los docentes como propias de su labor*. Éstas, a su vez, se entremezclan con la responsabilidad del docente de básica, que debe enseñar a los alumnos contenidos asociados a distintas áreas del saber, por lo cual, permanece en el aula durante la mayor parte de la jornada educativa, disminuyendo el tiempo dispuesto

para planificar. Como el núcleo de la labor docente debe ser focalizar los esfuerzos por lograr un adecuado proceso de enseñanza - aprendizaje, se exige que el profesor realice planificaciones ya que el proceso lo requiere (De Pujadas, 1993). Sin embargo, como se menciona anteriormente, los educadores que se desempeñan en el ciclo básico, se encuentran sobrecargados por exigencias y demandas creadas en base a las expectativas que provienen de los actores educativos y del propio Gobierno, lo que afecta la calidad de respuesta que puedan dar a éstas.

Al implementarse la Reforma Educativa, se entregaron herramientas adecuadas para generar cambios, sin embargo, el educador de básica mantuvo la misma cantidad de responsabilidades que se refieren a su labor en el aula, sin que se readaptara la forma en que el rol docente es elaborado por todos los actores educativos. Por lo tanto, surge la interrogante en torno a los efectos que tiene el aumento de exigencias hacia el profesor en una educación centrada en la calidad. ¿Las condiciones de trabajo que presenta actualmente el docente de básica de este estudio, repercuten el compromiso de él con sus alumnos y, a su vez, con la educación que entrega?, ¿el cumplimiento de las exigencias provenientes del Gobierno cobran mayor relevancia para el docente de establecimiento particular subvencionado de Valparaíso, en tanto implican una mejor valoración y reconocimiento de su labor?, de esta forma, ¿se ven postpuestas las necesidades educativas de los alumnos, ya que los docentes no cuentan con las instancias necesarias que le permitan reflexionar y así planificar la forma de dar respuesta a éstas?.

A partir de lo anterior surge, como alternativa para mejorar las condiciones de trabajo de los profesores de básica, el considerar la especialización en torno a un ámbito educativo al igual que los docentes de educación media. Esto, con objeto de centrar la

labor del educador en una asignatura, permitiendo disponer de mayor tiempo para cumplir con otras funciones que definen su labor y, a la vez, contar con mayor calidad en la entrega de conocimientos al alumno, dedicándose y abocándose a esa misión. Lo anterior, reflejaría una mayor disposición frente a la preparación profesional, ya que los docentes transmitirían aquellas temáticas que son interesantes para él, y no así contenidos con los cuales no se sientan identificados, de esta forma, todas las asignaturas contarían con elementos llamativos y lúdicos para generar aprendizajes significativos en el alumno. Sin embargo, la alta especialización que pueda adquirir el docente de básica hacia un campo de acción, puede dejar de lado un aspecto importante, a saber, el vínculo afectivo que se genera entre el educador y el educando, elemento tan importante para el apoyo e integración del alumno en sus primeros años de escolaridad, entregando bases para el logro de una autonomía intelectual. En vista de esto, ¿qué opción es la más adecuada para alcanzar una educación de calidad?.

Como se refleja a lo largo de la presente investigación, el tema que fundamenta este proceso corresponde al pensamiento de los docentes, frente a lo cual, existen pocas dudas en torno a la importancia que tienen los profesores en la transmisión educativa y en los resultados de la experiencia escolar (Villaruel & Urenda, 2000). Por medio de las percepciones y valoraciones de los docentes, se logra establecer una referencia respecto a la realidad de la educación y, específicamente, tener noción de lo que ocurre al interior del aula (Chona, Arteta & Martínez, 1998). Esto, llevado al discurso de los docentes entrevistados, permite señalar que *sus prácticas no logran reflejar en su totalidad la perspectiva que poseen en torno a la calidad de los procesos educativos*. Lo anterior,

guarda relación con la falta de tiempo y espacio de los profesores para diseñar actividades acordes a sus planteamientos. Al verse enfrentados a un gran número de asignaturas que exigen un trabajo diferenciado, el docente debe organizar muchas actividades en un tiempo reducido, lo cual lo lleva a recaer en procedimientos rutinarios y estandarizados, que no necesariamente tienen relación con el contexto educativo en el cual están insertos.

Por otra parte, el discurso de los docentes también refleja que, al momento de plantearse la necesidad de realizar actividades coherentes a sus creencias en torno al logro de una educación de calidad, los profesores no muestran intención por extender aún más los horarios laborales, que permitan generar espacios en donde se compartan experiencias, con objeto de crear actividades y planificaciones contextualizadas a la realidad sociocultural que rodea al ambiente escolar. Los espacios de discusión existentes, sólo son utilizados para el intercambio de recetas metodológicas que han dado resultados favorables en la práctica de algunos educadores, lo cual implica que en su discurso no se desarrolle una profundización que vaya más allá de una búsqueda de justificaciones externas a su persona frente a las problemáticas percibidas en el aula.

Los docentes no demuestran intención de permanecer más tiempo del que comprende su contrato laboral al interior del establecimiento, reconociendo que cualquier esfuerzo realizado para mejorar la educación no conlleva un beneficio directo a ellos. De esta forma, ¿es posible realizar cambios en la educación en los establecimientos particulares subvencionados de la comuna de Valparaíso que logren reflejar las perspectivas que los docentes mantienen respecto de ésta?, ¿cuáles son los elementos que pueden verse plasmados en la práctica de su profesión?, ¿qué nivel de

compromiso adquieren los educadores con la calidad de los contenidos que se transmiten al alumnado?.

Lo anterior, nos lleva a plantear la inquietud en torno a la *falta de autorreflexión que pueda estar presente en las prácticas de los docentes* que quedan de manifiesto a través de este estudio. Sin duda la ausencia de esto, limita la posibilidad para que ellos reconozcan aquellos aspectos que dificultan su buen desempeño y por tanto, puedan obtener resultados de calidad. Lo anterior está íntimamente ligado a la falta de autorreflexión de los alumnos que los educadores reconocen, ya que al no estar presente en los profesionales, difícilmente los educandos serán estimulados a desarrollarla. Por tanto, si una de las funciones del docente corresponde a incentivar que el alumno logre una reflexión de su proceso interno, el docente debiera ser un profundo conocedor de sí mismo y por ende, implementar cambios positivos en su ejercicio que favorezcan al alumno (De Pujadas, 1993) y a la comprensión de sus problemáticas.

Existen instancias para generar diálogos que provoquen la autorreflexión de los docentes en torno a sus prácticas, sin embargo, éstas no son aprovechadas para transformarse en espacios que permitan la comprensión de los procesos internos por los que pasa el profesor, vale decir, los sustentos conceptuales que engloban su paradigma de una educación de calidad. La educación, en general, aboca su energía hacia la entrega de saberes a los alumnos, pero la forma en que éstos son transmitidos a través de las capacidades y disposiciones propias de los docentes para realizar enseñanzas que promuevan aprendizajes significativos, no es del todo considerado.

En los relatos de los docentes participantes de este estudio, se muestra gran amplitud en los conceptos referidos, tanto a las características que definen al docente y

al ideal de éste, como a las funciones que debe desempeñar, lo cual refleja contradicciones entre lo que definen como elementos para alcanzar una educación de calidad y las instancias que ellos promueven para el logro de ésta. Lo anterior, conlleva a pensar que, al interior de estos establecimientos educativos estudiados no se generan reflexiones en torno a las prácticas que realiza el docente. Una de las razones podría ser atribuida al reducido tiempo otorgado para el intercambio de experiencias educativas entre ellos, que permitan generar discusiones en torno a las metodologías más pertinentes a utilizar al interior del aula. Sin embargo, en estos espacios no se realiza una profundización en torno a las razones que conllevan al fracaso o a la falta de resultados positivos en los aprendizajes de los alumnos, generados por el uso de ciertas metodologías. Asimismo, los propios docentes priorizan el cumplimiento de requisitos contractuales, vale decir, planificaciones, evaluaciones, etc. antes de proporcionar espacios para generar autorreflexiones en torno a cómo concretizan los objetivos que se plantean para lograr generar aprendizajes significativos en los alumnos, de esta forma, ¿cómo logran los docentes establecer que realizan una buena labor a favor de la calidad de contenidos educativos que entregan?, ¿en qué momento ellos realizan una autoevaluación de sus prácticas pedagógicas para lograr saber si se adscriben a la conceptualización de educación de calidad?, ¿no será que no están dispuestos a generar un análisis en torno ellas?.

La reflexión que los docentes puedan efectuar acerca de sus propias percepciones y valoraciones en torno a la labor ejercida, puede contribuir significativamente en la transformación de sus prácticas pedagógicas (Chona, et. al., 1998). Si no existe un pensamiento crítico del ejercicio docente, no se observarán necesidades en torno a un

cambio educativo ya que, al no reflexionar en base a las prácticas, no se sentirán identificados con la misión educativa que cada establecimiento construye según el contexto socio – cultural en el cual se encuentra inmerso. Si la construcción conceptual de una educación de calidad articulada con la metodología no es parte de un consenso y acuerdo grupal, las buenas ideas quedan sólo en utopías, siendo reflejadas al momento de expresar su postura al respecto y no a través de las prácticas cotidianas. Este último aspecto ¿formará parte de las consideraciones de los actores involucrados en la educación al momento de diseñar estrategias de cambio?.

A partir de lo anterior, surge la interrogante en torno a la importancia otorgada a la opinión del docente para crear políticas orientadas a generar cambios sustanciales en la educación. Si bien la Reforma Educativa responde a la necesidad de cambio a nivel contextual, asociada a los progresos tecnológicos de la comunicación e información a nivel mundial, no logra abordar el contexto actual en el cual debe ser implementada. Asimismo, quienes son los responsables de implementarla en el aula y generar los cambios esperados, no son considerados en la opinión que se genera en torno a esta medida de innovación. Los pensamientos y valoraciones del profesorado afectan directamente la forma en que es efectuada la entrega de herramientas necesarias para que el alumno se integre adecuadamente a la sociedad. Por tanto, el educador es clave para el éxito o el fracaso de cualquier innovación curricular o implementación de un modelo educativo (op. cit.).

Los cambios propuestos por la Reforma Educacional no logran reflejar la situación que enmarca la realidad del país ni de la comuna de Valparaíso y, a su vez, no

identifica en sus innovaciones la posición, pensamientos y visión que el docente tiene respecto a una educación de calidad. Si lo que se busca es modificar el modo en que son realizadas las prácticas pedagógicas, con objeto de mejorar los aprendizajes efectivamente desarrollados por los alumnos (Tenti, 2003), la Reforma Educacional debería priorizar las percepciones manifiestas por los docentes, ya que son ellos el motor del cambio al experimentar directamente los efectos del tipo de educación que se entrega, siendo testigos esenciales de los resultados que genera el uso de prácticas que logren contextualizarse a la realidad del alumno. La Reforma fue implantada en el sistema educativo, sin considerar las temáticas antes mencionadas, basando su introducción en la necesidad de generar cambios para otorgar oportunidades de estudio a todos por igual. Sin embargo, la forma en que fue entregada a los docentes no contó con la sensibilización necesaria para que los educadores se sintieran gestores de modificaciones a favor del alumno, más bien, se sintieron presionados por la forma en que fue propuesta. De esta manera, el que la Reforma Educacional no considere las proposiciones y renovaciones que puedan plantear los docentes podría dificultar la implementación de las políticas educativas propuestas por el Gobierno, obstaculizando así el proceso de mejora de la educación.

El discurso de los docentes entrevistados destaca que la mayoría de los profesores que ejercen en la actualidad, fueron preparados para transmitir conocimientos a los alumnos. Esto se interpone al momento de implementar las nuevas metodologías planteadas por la Reforma, que se orientan hacia un docente que actúe como mediador del aprendizaje. La confusión se genera al momento de identificar la mediación en el proceso de enseñanza - aprendizaje, ya que las políticas educativas la abordan desde un

“aprender a aprender”, donde el protagonista de la adquisición de nuevos conocimientos es el alumno, en cambio, los docentes de este estudio priorizan aspectos afectivos al momento de referirse a ésta. Cabe preguntar si ¿existe una confusión en los docentes al concebir la mediación relacionada a temas afectivos?. Desde esta perspectiva, resulta interesante que en futuras investigaciones se pudiese abordarse este tema, con el fin de esclarecer la confusión que queda de manifiesto a través de esta interrogante.

En esta misma línea, se observa la importancia que le otorgan las educadoras a aquellas funciones referidas al ámbito afectivo y social, quedando en un nivel similar o inferior la labor pedagógica propiamente tal. En este sentido, es posible referir la relevancia que le otorgan las docentes a otro tipo de funciones que no necesariamente se enmarcan en lo estrictamente pedagógico, por lo que cabe preguntarse ¿en qué medida las docentes de este estudio están centrando su labor en el ámbito pedagógico?, ¿acaso han descuidado parte esencial de su trabajo en favor de otro tipo de funciones que no son de su específica competencia? ¿o cuán específica está siendo su labor en la actualidad?. Siguiendo en este mismo ámbito, resulta curioso que los docentes entrevistados le otorguen valor a otros aspectos que envuelven su quehacer habitual, los cuales no necesariamente se enmarcan en el ámbito destacado por las profesoras, por tanto, surge una nueva interrogante en relación a ¿qué aspectos inciden en que existan diferencias entre los educadores al otorgar trascendencia a ciertos aspectos educativos por sobre otros?, ¿incide el género del educador para determinar la connotación que le entrega a la educación que imparte?, ¿esto implica la existencia de una brecha en la educación que se observa ahora al interior de un mismo establecimiento educativo?, ¿qué efectos conlleva para el alumno las diferencias que emiten los educadores al enseñar?. Estas distinciones

llevan la discusión nuevamente al eje central, a saber, la importancia de otorgarle tribuna a los docentes como actores con opiniones importantes en el ámbito educativo.

En síntesis, la investigación que relacione las intenciones de los profesores con su conducta, proporcionará una base sólida para la formación del profesorado y para llevar a cabo innovaciones educativas (Chona et. al., 1998). El no considerar este aspecto, retrasa el logro de beneficios educativos que se reflejen en la capacidad de los educandos para integrarse adecuadamente a la sociedad y cumplir así, con las exigencias del mundo globalizado. Por tanto, surge la pregunta ¿los docentes logran entregar lo necesario para que los alumnos puedan responder a las demandas que su entorno presenta?.

La Reforma utiliza el SIMCE como elemento para observar el desarrollo de la educación y los logros que ésta presenta en los diversos contextos socio – culturales, siendo una medida para evaluar los resultados obtenidos por una institución educativa a través de una prueba que permite conocer y comparar los procedimientos implementados en la entrega de contenidos útiles para el alumno. Al respecto, las valoraciones reflejadas en el discurso de los educadores entrevistados, dejan de manifiesto la existencia de diversas posturas en torno a esta medida y la utilidad otorgada, sin estar centradas en el objetivo principal que corresponde a detectar aquellas falencias presentes en la educación actual que afectan la calidad de los aprendizajes en los alumnos. Los docentes pertenecientes a ambos tipos de establecimientos utilizados para este estudio, le otorgan a la prueba SIMCE una connotación que se aleja del real objetivo que es el aprendizaje de los alumnos, atribuyendo mayor importancia a las implicancias asociadas a la

obtención de resultados favorables o perjudiciales para el desempeño del docente y logros de la institución. En vista de lo anterior, la preocupación personal de los docentes ha centrado su atención en su permanencia en el establecimiento, dejando de lado la búsqueda de equidad y calidad en la educación. A partir de lo anterior, se podrían implementar espacios en donde se manifiesten los temores que los docentes presentan respecto a los posibles resultados que pueden obtener posterior a la aplicación de la prueba SIMCE, en donde se intercambien diversas aprensiones, y desde éstas construir el verdadero ámbito que el SIMCE debiera abordar.

A esto se suma la poca claridad percibida en el discurso de los docentes entrevistados ya que, a pesar de pertenecer a tipos de establecimientos educativos con características similares, los objetivos educativos y perspectivas de calidad no se rigen bajo un parámetro común. Mientras unos destacaron como factor esencial, la entrega de contenidos contextualizados y útiles para el posterior desempeño en el mundo laboral, otros reclacaron factores de tipo social, en donde el alumno obtenga las herramientas necesarias para vivir adecuadamente en sociedad. En vista de esto último, se logran distinguir matices al momento de orientar la educación, en donde unos se dirigen a promover la superación de realidades desfavorables, y otros a favorecer el desarrollo de buenas personas para la sociedad. Por tanto, los objetivos educativos varían y, así mismo, las estrategias implementadas para el logro de éstos. Cabe preguntarse, ¿cuál de ambos estilos educativos cobra mayor sentido para la realidad nacional actual?. Además, estas instituciones educativas no presentaban las mismas condiciones socio – culturales y económicas, sin embargo, eran evaluadas y comparadas en base a los mismos indicadores de calidad. Entonces, ¿cómo se puede lograr una equidad educativa, que se

rija por parámetros generales, si los objetivos implementados varían según contexto de establecimiento educativo?, ¿cuál tipo de institución educativa estaría atendiendo a las verdaderas necesidades educativas que presenta el alumno?, ¿es posible que en algún momento, las políticas educativas logren integrar la pluralidad de pensamientos existentes entre los mismos docentes?.

A partir de las interrogantes recién mencionadas, surgen posibles líneas para futuras investigaciones, que se aboquen a conocer los resultados de los distintos estilos educativos impartidos por los establecimientos considerados en este estudio y, a su vez, conocer la pluralidad de percepciones que existen al interior de determinada institución educativa con objeto de instaurar innovaciones acordes con las diversas realidades que existen en los establecimientos.

Otro ámbito posible de estudiar, considera aquellos fenómenos que en la actualidad no son evaluados por el SIMCE, pero que aún así son considerados como relevantes para una educación de calidad por los docentes de establecimientos educativos que enmarcan esta investigación. A partir de éstos resultados, generar posibles métodos de evaluación que posibiliten la integración de aquellos elementos importantes para la calidad educativa.

Además, sería deseable desarrollar estudios, similares a éste, que consideren las percepciones y valoraciones que otros actores educativos y otros establecimientos expresan del rol docente con lo cual, se generen perfiles donde se delimiten las verdaderas tareas del profesor, diferenciándolas de aquellas que son exclusivas del resto de la comunidad educativa.

Por último, sería importante conocer aquellos aspectos que afectan los modelos educativos conceptualizados por los docentes, es decir, resulta interesante conocer las concepciones de los educadores a partir de un estudio profundo donde se señalen líneas explicativas que se encuentren a la base de las conceptualizaciones respecto a la educación y al rol que deben desempeñar. Asimismo, sería relevante indagar sobre los modelos educativos que traspasan las propias universidades hacia los futuros docentes y cómo determinada formación inicial incide en el rol que construyen dichos profesionales.

Considerando todo lo anterior, queda de manifiesto la utilidad que presenta este estudio para la educación a nivel comunal y nacional, ya que suma antecedentes relevantes referentes a los docentes y sus pensamientos, que poco a poco comienzan a adquirir protagonismo en la esfera educativa, como un agente esencial en el proceso de cambio y reformulación que experimenta la enseñanza. Detallando más este aspecto, cabe mencionar los aportes directos que realiza esta investigación en dos ámbitos: teórico y práctico. El primero de éstos, le otorga mayor información al poco explorado mundo del pensamiento de los docentes en el contexto del país y, específicamente, de la comuna de Valparaíso. El segundo, sirve como referente a considerar frente a la toma de decisiones en políticas educativas.

Frente a todo lo anterior, la Psicología Educacional debe orientar sus esfuerzos hacia el logro de la reflexión de los actores educativos. Como psicólogos se trabaja con el pensamiento y percepciones de las personas, para que éstas logren transformarlas en actos concientes de sus puntos de vista y así, hacerlos parte de las perspectivas sociales.

De esta forma, cobra relevancia traspasar esta facultad al área educativa, donde sus miembros no cuentan con espacios para reflexionar y discutir en torno a sus prácticas pedagógicas, el proceso educativo y los pilares de una educación de calidad. Es en este ámbito, donde los psicólogos educacionales cobran relevancia, ya que poseen las herramientas necesarias para conceptualizar las prácticas pedagógicas y, a partir de sus efectos, promover el dinamismo de las relaciones educativas las cuales, en la actualidad, se encuentran entrampadas en una dimensión jerárquica que no favorece la articulación de los procesos dirigidos al beneficio de la educación entregada a los alumnos en Chile. De esta forma, el psicólogo actuaría como mediador de las relaciones que, paulatinamente, cobrarían una identidad grupal orientada a favorecer a las futuras generaciones.

CAPÍTULO V

CONCLUSIÓN

En base al discurso de los propios docentes, los resultados que emergen en este estudio señalan que el rol del maestro estaría constituido tanto por características propias del profesional como por funciones que éste debería desarrollar en su quehacer.

Por una parte, los docentes entrevistados describieron las *características que posee el profesor* en tres ámbitos: personal, profesional y social. Dentro del ámbito personal, destacaron la vocación como una de las características más relevantes en su labor, sin embargo, no existe un consenso para establecer la vocación como una característica necesaria del educador, debido a que algunos docentes señalan que sólo se requeriría manejar contenidos y saber enseñarlos. Lo anterior, tendría relación con que la carrera de pedagogía es vista, por muchos de los que ingresan a ella, como una manera de aproximarse al mundo universitario cuando las reales expectativas profesionales no han sido alcanzadas. Por tanto, se puede decir que desde el punto de partida, la profesión docente ha perdido la capacidad para atraer jóvenes talentosos y constituye, en muchos casos, una actividad transitoria en el proceso de búsqueda de otros empleos más prestigiosos (Tedesco, 1999, en Ávalos & Nordenfycht, 1999). Esto, llevado al ámbito laboral, podría traducirse en las bajas expectativas y motivación que algunos docentes reflejan en sus prácticas pedagógicas, lo que podría traer como consecuencia una falta de entrega hacia su labor que le permita establecer un compromiso real con sus alumnos y con el logro de una educación de calidad.

En cuanto al ámbito profesional, los docentes se centraron exclusivamente en la descripción del aspecto pedagógico, es decir, refirieron que el educador posee un amplio manejo de metodologías, realiza un proceso de perfeccionamiento constante y autoevalúa permanentemente su labor. A partir de lo anterior, se puede inferir que las conceptualizaciones que poseen los educadores en cuanto a las características que debe tener un profesor, se ajustan a lo señalado por De Pujadas (1993), por cuanto el educador debería centrar la labor pedagógica como eje de su quehacer, lo cual llevado al ámbito de la Reforma Educativa actual implicaría un buen potencial para que ésta pudiese llevarse a cabo de forma óptima.

Por último, en el aspecto social, los docentes refirieron que el profesor cumple un rol significativo ya que actúa como agente socializador de las nuevas generaciones, apoyando la labor de la familia, sin reemplazarla, en la entrega de pautas y normas para desarrollarse en comunidad y relacionarse con otros (Baños, 2000).

Además de los tres ámbitos previamente señalados, los docentes entrevistados, al describir al *buen profesor*, agregan los aspectos administrativos, afectivos y asistenciales. La importancia que ellos le otorgan a estas características podría relacionarse con una *visión de la educación enfocada hacia el alumno en su integralidad*, lo que provocaría que éste sintiese que su labor debería abarcar diversos aspectos del alumno, que muchas veces se alejan de lo estrictamente pedagógico, otorgándole similar importancia a características tan disímiles como suplir las carencias parentales de los alumnos o ser un modelo de conductas sociales.

A partir de lo anterior, quedaría en evidencia el distanciamiento existente entre la definición que ellos realizan de la figura del profesor, con aquella descrita como propia

de un buen profesional. De esto, se puede inferir que las características actuales de los docentes, distan en gran medida de aquella imagen identificada como ideal, es decir, actualmente no creen estar desempeñando un papel que le otorgue a su quehacer las características esperadas, coincidiendo ampliamente con lo expuesto por Torres del Castillo (1998), quien señala la existencia de múltiples estudios que exponen la distancia y contradicciones descritas por profesores entre las características del docente real e ideal.

Por otra parte, al definir el rol docente, los profesores hacen referencia a *múltiples funciones* que ellos deben realizar en su quehacer habitual. Es así como, los educadores entrevistados distinguieron funciones afectivas, formadoras en hábitos y valores, pedagógicas, sociales, asistenciales y administrativas, las cuales adquieren diversa importancia según las características que posean los actores educativos y el establecimiento donde éstos se desempeñan. Es así como a nivel de este estudio, se pueden establecer diferencias entre las prioridades que los docentes otorgan a las distintas funciones según la variable género y registro de puntajes SIMCE sobre y bajo el promedio. Cabe destacar, que existieron variables que no fueron consideradas al momento de plantear el estudio pero que pueden haber influido los resultados obtenidos. De esta manera, dentro de la muestra existieron establecimientos católicos, aspecto que coincidió con la variable registro de puntajes SIMCE sobre el promedio y un establecimientos con registro de puntaje SIMCE bajo el promedio que poseía un Proyecto Educativo constructivista, muy distinto al otro establecimiento participante de

su mismo tipo. Además, ambos establecimientos con registro de puntaje SIMCE bajo el promedio se encontraban en un entorno socio - cultural - económico deprivado.

Los aspectos recién mencionados pueden haber influido en las definiciones que los docentes entrevistados realizan respecto a las funciones que ellos deben ejercer, debido a la connotación entregada a éstas según el proyecto educativo que ellos desarrollan. Asimismo, dentro del discurso de los profesores pertenecientes a establecimientos con registro de puntaje SIMCE sobre el promedio (católicos) fue posible observar una mayor predisposición a educar a los alumnos para que éstos se desenvolvesen en el mundo social, recalcando la importancia de que éstos fuesen buenas personas y aportasen a la sociedad, mientras que los establecimientos con puntaje SIMCE bajo el promedio (bajo nivel socioeconómico) se centraban en contextualizar los aprendizajes, y entregar herramientas más útiles para la vida, lo que podría relacionarse con considerar a la educación impartida por ellos como un instrumento para hacer frente a las múltiples demandas cotidianas.

En relación a la variable registro de puntajes SIMCE sobre y bajo el promedio, todos los docentes entrevistados, sin distinción entre establecimientos, consideran relevante las funciones afectiva, formadora (en valores y hábitos) y pedagógica. Dentro de la función pedagógica, el aspecto más destacado consiste en que el docente tiene la función de mediar el aprendizaje, lo que coincide con el paradigma constructivista actualmente imperante en el sistema educativo chileno. Esto puede llevar a inferir que los docentes han internalizado el concepto de mediación como parte importante de su labor, al menos a nivel de discurso. Por otra parte, la contextualización de aprendizajes y entrega de contenidos son destacados por aquellos establecimientos con registro de

puntajes SIMCE sobre el promedio, lo que se podría relacionar con los resultados obtenidos, puesto que el énfasis en la entrega de contenidos y la contextualización de éstos, beneficia la calidad de los aprendizajes de los alumnos que el SIMCE requiere.

Los entrevistados señalan que el profesor cumple una función social dentro de la comunidad, siendo el rol de modelo el más recalcado por los docentes de ambos tipos de establecimientos. En este sentido, dicha función es desempeñada en mayor proporción por profesores que laboran en establecimientos de registro de puntajes SIMCE bajo el promedio, puesto que, muchas veces en estos contextos, la familia se estaría desligando del rol de socializador, atribuyendo dicha función a la escuela. Asimismo, las funciones asistenciales fueron mayoritariamente consideradas por maestros de establecimientos con registro de puntajes SIMCE bajo el promedio, dado que en los entornos deprivados socio – culturalmente el profesor cumplirían más funciones, puesto que también poseería menos apoyo de otros profesionales, lo que se relaciona con que ellos en su relato también destacaron más frecuentemente *funciones que no les corresponde ejercer*. Esto último, se relaciona con la investigación de Muñoz & Raczynski (2004), en la cual los profesores identificaron factores externos a su labor que mermaban la calidad de la educación que ellos entregaban, puesto que, tanto los alumnos como el contexto desfavorable donde éstos se desenvuelven, actúan en contra de la tarea pedagógica del docente. De esta manera, los profesores deben focalizarse en la atención de diversas problemáticas que no responden solamente a la labor relacionada con el proceso enseñanza – aprendizaje.

En relación a los dos aspectos anteriormente mencionados (funciones sociales y asistenciales), sería necesario, para el mejor desarrollo del proceso de aprendizaje, que

los docentes motiven a padres y apoderados con el fin de que éstos sean participantes activos dentro de la comunidad educativa y, así, puedan contribuir a la tarea del profesor, asumiendo la labor socializadora que les corresponde. Asimismo, la escuela debería estar constantemente preocupada de generar redes de apoyo, en especial cuando se encuentra inserta en sectores deprivados socioculturalmente, lo que permitiría al docente contar con apoyo concreto de otros profesionales que complementen su tarea.

Por otra parte, la función administrativa fue mencionada mayormente por educadores de establecimientos con registro de puntajes SIMCE sobre el promedio, lo que podría indicar que estos establecimientos, al ser más reconocidos y demandados, exigirían mayores tareas a los docentes con el fin de mantener su estatus.

En relación a la variable género del docente, las profesoras consideran como relevantes las funciones afectiva y formadora en valores. Dicha afirmación concuerda con lo señalado por Gibaja (1992), quien a través de una investigación con profesores logró determinar que la mayoría de ellos priorizan las dimensiones afectivas por sobre la adquisición de conocimientos y, que las profesoras, especialmente, dan mayor importancia a los aspectos afectivos y morales en el aprendizaje, considerándolos como base en el desarrollo cognitivo de sus alumnos.

En consecuencia, *la mayoría de los docentes describen las funciones afectiva y formadora (en valores y hábitos) como las más relevantes en su quehacer de educadores*, lo que coincide con lo expuesto por Pérez (2003), quien señala en su investigación, que los profesores otorgan gran atención a los aspectos valorativos y socializadores que se desarrollan en la escuela y que priorizan los factores personales sobre los profesionales en el proceso educativo.

En síntesis, considerando las variables antes mencionadas (género y registro de puntajes SIMCE) *queda en evidencia la inexistencia de consenso entre profesores investigados respecto a las funciones que ellos consideran que deben ejercer*, debido a que algunos argumentan que ciertas labores no deberían estar dentro de sus dominios como educador, puesto que existen otros profesionales capacitados para atender los distintos requerimientos de los alumnos.

Además, a partir de las distintas conceptualizaciones teóricas, se han definido funciones que los docentes deben ejercer, mostrando límites difusos y amplios, imponiendo al docente diversos ámbitos de acción (De Pujadas, 1993, Ottaway, 1965 en Farías et al., 1998; Havighurst, 1971, en op. cit.; Hargreaves, 1977, en Coll & Miras, 1990; Martínez, 1998; Fullan, 1993, en Tenti, 2003; Torres del Castillo, 1998, Orstein, 1990, en Núñez, 2000). A lo anterior, se agregan las políticas educacionales y legislativas que rigen la profesión docente en nuestro país, a saber, el Estatuto Docente (Caiceo, 2003), el cual asigna tareas o actividades poco claras y ambiguas. Además, los roles definidos a partir de los diferentes actores educativos suelen ser dispares debido a que los objetivos que ellos ven en la educación son diferentes. En suma, podría afirmarse que el rol docente (y en consecuencia un profesional que desarrolle de forma efectiva su rol) *sería aquel que respondiese a las diferentes demandas de los actores involucrados* en su labor, juicio que quedará sin duda, dependiente de quien evalúe al docente.

En conclusión, la diversidad de funciones y tareas anteriormente señaladas por las investigaciones referidas al rol del profesor y los resultados recogidos por esta investigación, muestran la amplia gama de labores que se le adjudican al docente. Al

mismo tiempo, es posible señalar que los límites de su dominio de trabajo no siempre han estado totalmente definidos, lo que sumado a los cambios educacionales actuales y a la evolución vertiginosa que ha debido sufrir el rol del profesor, provoca que las fronteras *entre lo que debe y no debe hacer se mantengan vagas*. Esto último, se relaciona con lo que expresa Pérez (2003), quien investigando las concepciones de los profesores, señaló que ellos denotan un gran grado de ambigüedad respecto a sus funciones pedagógicas. Sin embargo, se podría concluir que, pese a la imprecisión existente entre las funciones adjudicadas a los profesores, éstos se encuentran bastante cercanos en cuanto a las características y límites que debe tener su rol actual, enfocado a las características pedagógicas de su labor, no obstante, sus conceptualizaciones respecto al rol ideal abarcan distintos ámbitos que, finalmente, hacen que los maestros desorienten sus objetivos desde lo propiamente educativo hacia otros fines que debe suplir la sociedad en su conjunto, vale decir, las expectativas que los educadores tienen acerca del rol ideal son tan elevadas que les podrían impedir centrarse en aquel rol que ellos están actualmente desempeñando y aquel que realmente deberían perfeccionar.

La definición de educación de calidad podría ayudar a entender el fenómeno anteriormente expuesto. Ésta es entendida como aquella capaz de abordar al alumno en los diversos ámbitos de su desarrollo, vale decir, afectivo, social, moral, estético y cognitivo (Marchesi & Martín, 1998). De esta manera, a la escuela se le han atribuido una amplia gama de tareas, las cuales han sido decantadas en la figura del profesor, quien es finalmente, el que debe asumirlas. Es así como la escuela y toda la comunidad se habría ido desligando de las funciones que le competen como institución, asignándole sólo al docente la gran carga que esto significa. En este sentido, *la escuela* (y muchas

veces la sociedad) *se individualizaría en el profesor*, trayendo como consecuencia que éste asuma labores de la escuela en su conjunto. De este modo, la escuela en su totalidad debería asumir la integralidad del alumno, incluyendo en su trabajo nuevos profesionales encargados de atender al alumno en los diferentes ámbitos en que éste se desenvuelve, formando equipos de trabajo en conjunto con los docentes para que éstos se sientan apoyados en su labor y puedan centrarse, especialmente, en el aspecto pedagógico, que es aquel que les compete (De Pujadas, 1993).

Por otra parte, el docente, en el desempeño de su rol, se encuentra sujeto a la influencia de *múltiples factores que pueden determinar su labor*, facilitándola o entorpeciéndola en mayor o menor medida. Es así, como los docentes, a través de su relato, describen un sinnúmero de obstáculos que dificultan su desempeño, los cuales responden a diferentes aspectos, diferenciando aquellos que son provocados por su propia persona y aquellos que se encuentran ajenos a ella.

Dentro de los obstáculos personales, los profesores de este estudio señalan que no se sienten completamente preparados y capacitados en cuanto a los conocimientos que poseen para utilizarlos de forma óptima con sus alumnos y desarrollar un intercambio de éstos con sus colegas. De la misma forma, sienten que no poseen herramientas para desarrollar un trabajo con los padres y apoderados, y que la formación profesional que han adquirido muchas veces no se adecua a las necesidades reales del sistema. Asimismo, su interés por desarrollar una mejor labor se ve mermada por el desgano que le van provocando los años de experiencia bajo un mismo sistema de

trabajo, lo que se ve reflejado en la falta de bienestar manifestada en su hogar, provocando un alejamiento de sus familias y consecuencias en su estado de salud.

En suma, los factores anteriormente mencionados podrían ligarse a la gran cantidad de demandas a las que los docentes se ven expuestos en su trabajo, provocando presión en desarrollarse efectivamente e influyendo en aspectos que se encuentran fuera del dominio profesional pero que inciden en su motivación al trabajo, es decir, el bajo bienestar que el profesor experimenta producto de las exigencias, da paso a un círculo vicioso que le hace cuestionarse respecto a cuáles son los requerimientos a los que debe responder, lo que se traduciría en una confusión y frustración del profesor frente a su labor.

Dentro de aquellos factores relacionados con obstáculos externos, los docentes señalan exigencias que les impone el entorno, existiendo aspectos relacionados principalmente con el Ministerio de Educación y el propio establecimiento educativo que los acoge.

En relación a los obstaculizadores que se ligan al MINEDUC, los profesores refieren su *desacuerdo con la Reforma Educacional* que éste propone, puesto que es considerada como una medida descontextualizada que no responde a las necesidades específicas del contexto nacional, describiendo dichas medidas como arbitrarias y poco planificadas. Esto provocaría serias tensiones entre ambos estamentos e impediría que los profesores se sientan identificados con medidas que pretenden beneficiar especialmente su trabajo. A este respecto, se considera relevante al momento de planificar las innovaciones educativas en un sistema determinado, tomar en cuenta las

concepciones y perspectivas de los docentes, puesto que ellos son los que finalmente llevan a cabo dichas innovaciones (Furió, 1994, en Barbosa, 2000).

Asimismo, destacan que el sistema educativo no cuenta con una metodología de evaluación adecuada y coherente que les permita retroalimentarse y responder a las demandas reales que se les exigen, lo que estaría perpetuando planes obsoletos que el docente debe seguir ejecutando, a pesar de identificar las grandes falencias que poseen. Es por esto, que se plantea como necesario el establecimiento de instancias de retroalimentación entre los docentes y todo el sistema educativo, para que de esta forma, las innovaciones y políticas educativas estén acordes con la realidad en que se desarrolla la educación.

Por su parte, *los docentes identifican como obstaculizadores de su labor, la falta de recursos y los factores contextuales* ya mencionados. Por otra parte, señalan la descentración que han sufrido los establecimientos del plano educativo, enmarcando sus prioridades en aspectos extracurriculares con el fin de ensalzar una imagen específica, lo que ha provocado una desorientación de las instituciones de sus objetivos más esenciales, a saber, la educación de sus alumnos. Este último factor podría estar relacionado con la competencia que se estaría dando entre los establecimientos por tener una mayor demanda, traduciéndose en la focalización de aspectos no pedagógicos, lo que traería como consecuencia un desmedro en la calidad educativa que dichos establecimientos entregan. Además, los docentes recalcan su preocupación por el rápido avance del conocimiento y la tecnología, lo que les demanda una constante búsqueda de nuevas ideas y metodologías. Dichos cambios provocan grandes aprensiones en los docentes respecto a su prescindibilidad en el futuro, ya que existe el temor de que la

tecnología finalmente reemplace su labor. Esto se relaciona con el amplio acceso que tienen los alumnos hacia diversos medios de comunicación, especialmente la televisión, que se ha transformado en una transmisora de creencias y saberes los que muchas veces los docentes no comparten. Es por esto, que se percibe como necesario que el profesor deje de centrar su labor en la mera entrega de contenidos, cual instructor de alguna disciplina, y fomentar, en cambio, las habilidades de los educandos para ir en busca del conocimiento necesario que les permita lograr las competencias para desarrollarse en el mundo actual.

Respecto a lo anterior, y con el fin de atenuar dichos obstáculos, se sugiere implementar un sistema de capacitaciones que les permita a los docentes contar con las herramientas necesarias para la constante actualización y acercamiento a las nuevas tecnologías. De esta forma, se facilitaría el acercamiento del profesor con sus alumnos, puesto que éstos últimos requieren de la utilización de tecnologías para insertarse en el mundo actual.

En contraste con los obstaculizadores referidos por los profesores, *los facilitadores considerados en su labor son menos identificados y opuestos a los obstaculizadores nombrados*. En este sentido, las políticas educativas deberían centrarse en potenciar la participación de padres y alumnos, otorgar un medio socio - cultural favorable, apoyar al docente a través de un equipo multidisciplinario y del establecimiento, con el fin de neutralizar los obstaculizadores que identifican los docentes y, de esta forma, ayudar al profesor y motivarlo en su tarea.

En relación a las descripciones que realizan los docentes acerca de las características adjudicadas a la educación de calidad, se centran, en primer lugar, en aquellas enfocadas en el desarrollo integral de los alumnos, centrado en que éstos adquieran valores. De la misma manera, los docentes enfatizaron los aspectos pedagógicos, es decir, el fomento del pensamiento crítico, la contextualización y anclaje de conocimientos, el desarrollo de potencialidades y la autoevaluación como características esenciales de un buen aprendizaje que permita al alumno obtener enseñanzas de calidad. Además, subrayaron que, dentro de este tipo de educación, el profesor debe ser un mediador del aprendizaje y que la calidad de éste influye en los resultados educativos que obtengan los alumnos. Asimismo, destacaron la importancia de que una buena educación debe estar centrada especialmente en compensar las variables de entrada de los alumnos, con el fin de lograr buenos resultados a pesar del contexto en que éstos se desarrollen. Pese a ello, en muchas ocasiones, cuando los resultados no son los esperados, los docentes ceden su responsabilidad a los alumnos, atribuyendo a las características presentes en éstos las causas de los malos resultados. Sin embargo, al momento de definir la educación de calidad, los docentes manifiestan una contradicción en su discurso, ya que uno de los factores centrales radica en que los alumnos puedan desarrollar sus potencialidades sin que las características de entrada actúen como obstaculizadores. Lo anterior, podría verse compensado a través de políticas educativas enfocadas en la entrega de recursos que equilibren las condiciones en las que los alumnos ingresan a la escuela, permitiendo al docente trabajar en adecuadas condiciones y lograr mejores resultados. Esto último, permitiría hacer

comparaciones más realistas entre establecimientos dado que los contextos educativos serían similares.

En síntesis, es importante destacar que se producen *amplias definiciones acerca de cómo debe ser una educación de calidad*. Si bien es cierto, los profesores son coherentes en definirla como aquella que se centra en aspectos fundamentales del ámbito pedagógico, como es mediar el aprendizaje, se puede apreciar que no sólo definen una buena educación como aquella que motiva a los alumnos a aprender con sus medios, sino que debe encargarse de formar al alumno como un sujeto apto para la sociedad con valores adecuados para su desarrollo. Con esto se amplían los objetivos que debe buscar una educación de calidad y, asimismo, son los propios docentes quienes adjudican un amplio espectro de requisitos que debe cumplir ésta. Sin embargo, es posible advertir que a nivel discursivo, los educadores delimitan y aclaran aquellos aspectos fundamentales de la educación de calidad, no obstante, en sus prácticas pedagógicas aplican de manera tajante los límites entre la comunidad educativa y su propia labor, especialmente en lo referido a la participación de los padres y apoderados en el proceso educativo, por lo que en ocasiones demandan un compromiso de la comunidad pero, a la vez, imponen barreras que los apartan de los aportes de otros actores educativos.

En cuanto a la evaluación de la calidad de la educación, es importante recalcar la opinión que poseen los docentes entrevistados acerca del sistema de medición de dicha calidad (SIMCE) y de qué manera éste aporta o dificulta su desempeño. A simple vista, es posible reconocer las *diferencias existentes entre la cantidad de debilidades y fortalezas que los docentes reconocen*, siendo éstas últimas ampliamente mayores que

las primeras. Esto indicaría la *disconformidad de los profesores con el instrumento evaluativo*, debido a que la definición que señalan respecto a la calidad de la educación está mucho más ligada con aspectos transversales de la enseñanza, vale decir, los docentes, en muchas ocasiones, hacen una equivalencia entre la educación de calidad y la educación en valores. A pesar de lo anterior, los profesores consideran que la prueba SIMCE es una medida que satisface la necesidad de evaluación, pero no de la manera más adecuada puesto que la educación estaría compuesta por elementos más amplios que la mera entrega de contenidos. Además, la baja validez del SIMCE, se relaciona también con que es una prueba que evalúa homogéneamente a todos los alumnos de distintas realidades, es decir, los resultados que arroja el instrumento no reflejan las diferencias culturales, sociales y económicas que poseen los alumnos, por lo que no serían representativos.

Otro aspecto señalado por los docentes se relaciona con la contraposición existente entre la evaluación SIMCE y aquello que propone el Ministerio de Educación a través de la Reforma Educacional, sobre lo que debe contemplar la calidad educativa. De esta manera, los docentes se ven expuestos a las exigencias de desarrollar un aprendizaje contextualizado, donde sean los propios alumnos gestores de su aprendizaje, pero, al mismo tiempo, se les exige satisfacer el objetivo del SIMCE en cuanto a cantidad de contenidos que los alumnos deben manejar, provocando que, para los maestros, dicha prueba esté obsoleta. Dicha contradicción produce que el docente se descentre de los fines que le exige una educación de calidad y se centre en seleccionar e instruir a los alumnos que van a rendir la evaluación, puesto que los resultados obtenidos en ella traerían consecuencias directas para su trabajo. Este hecho, según los profesores

entrevistados, provoca serias competencias entre los establecimientos lo que radicaría en que las instituciones hagan todo lo posible porque sus alumnos reflejen la “calidad” educativa exigida por el instrumento, mas no aquella que los profesores realmente conciben como tal. Esta situación provoca que los establecimientos presionen a los docentes a cumplir con las expectativas de buenos resultados, los cuales, si no son conseguidos, ponen en duda la permanencia del profesor dentro del establecimiento. A partir de lo anterior, los profesores parecen creer que la prueba SIMCE, finalmente, los está evaluando y responsabilizando por los resultados de sus alumnos, cuando en realidad ellos consideran que la calidad de la educación se consigue a través de múltiples factores que quedan fuera de su competencia, por ejemplo, una buena administración en los establecimientos y la participación activa de la comunidad.

Es a partir de lo anterior, que se percibe como necesario generar acuerdos a través del propio sistema educativo en cuanto a la evaluación más pertinente de la calidad de la educación. Para dicho fin, es pertinente tomar en cuenta las propuestas que pueda generar el gremio de los docentes, dado que, como ya se ha señalado, son actores principales en las innovaciones educativas que se puedan implementar. Es así como existe la necesidad latente de crear un sistema de evaluación que recoja las nuevas conceptualizaciones de la educación, para así encauzar la labor del docente en una línea determinada. De la misma manera, resulta importante rescatar los aportes que puede hacer toda la comunidad educativa, la cual debe asumir el papel activo que le corresponde dentro de la educación.

Finalmente, como uno de los objetivos planteados en esta investigación, surgió la tarea de comparar las percepciones y valoraciones que poseen los docentes sobre su rol con aquel propuesto por el Ministerio de Educación a través del Marco de la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003c).

En relación al dominio A, el cual propone que el profesor debe ser experto en los contenidos que imparte, poseer una metodología que le permita entregar dichos contenidos y ser capaz de articularlos con el contexto que rodea al alumno, se puede concluir que los profesores entrevistados refirieron dentro del aspecto pedagógico, características y funciones muy similares a lo que propone este dominio, por lo tanto, se puede señalar que en aspectos relacionados con la propia labor educadora del docente, el Marco de la Buena Enseñanza representa coherentemente lo que los docentes conceptualizan acerca de su labor.

En cuanto al dominio B, el profesor debe crear un ambiente propicio para el aprendizaje, organizando y enriqueciendo los espacios a fin de que los alumnos se sientan invitados a indagar, compartir y aprender. En este sentido, los maestros entrevistados no se refirieron explícitamente en su relato al cumplimiento de las características de este dominio, sin embargo, señalaron que generaban con sus alumnos relaciones afectivas personales que apuntaban más a suplir carencias familiares que a dirigir el proceso educativo. De esta forma, los profesores no estarían asociando la relación afectiva que establecen con sus alumnos con un fin directamente educativo.

El dominio C, refiere que el profesor debe generar un compromiso de los alumnos con sus aprendizajes, supervisarlos y retroalimentarlos. En relación con lo que expresaron los entrevistados, se puede señalar que ellos no refieren estar cumpliendo con

la creación de espacios interesantes donde los alumnos puedan desplegar su creatividad y buscar sus propios conocimientos. Los docentes, más bien, siguen con la idea de que son ellos los que proveen tanto el conocimiento, la metodología y el material para que las clases se lleven a cabo. De este modo, aceptan la concepción del docente como mediador de la enseñanza, pero en la realidad, no han encontrado la manera más adecuada de desarrollar un verdadero aprendizaje significativo para los alumnos.

Por último, el dominio D considera todas aquellas funciones y características del profesor que se relacionan con las actividades externas a la docencia de aula propiamente tal, vale decir, la relación que tiene con los apoderados, los otros actores educativos, con la comunidad y con el sistema educativo en general. En este sentido, los docentes consideran tanto o más tareas y características que deben ejercer por lo que, en muchas ocasiones, su dominio se extiende más allá de lo pedagógico. De esta manera, las funciones que estipula este dominio del Marco de la Buena Enseñanza, si bien deberían tener su objetivo fundamental en el proceso enseñanza aprendizaje, muchas veces debido a lo amplio y ambiguo de su descripción, se dispersa de aquello que el docente considera como propio de su labor.

En síntesis, los criterios creados con el fin de evaluar a los docentes en su desempeño, son coherentes con lo que ellos consideran que un buen docente debería cumplir. Pese a lo anterior, cabe destacar que, si bien los docentes le otorgan importancia al ámbito pedagógico, éste no destaca en relación a otros aspectos del quehacer docente, dejando en evidencia que su tarea educativa no recae únicamente en lo pedagógico sino, más bien, se encuentra dispersa y ambigua en funciones anexas.

Finalmente, retomando el objetivo general de esta investigación se puede concluir *la importancia que posee el pensamiento del profesor en relación a las innovaciones educativas que se realizan en un sistema*. Cabe destacar que el tipo de estudio realizado, a saber de tipo cualitativo, no permite realizar grandes generalizaciones respecto a las percepciones y valoraciones que poseen los profesores en torno al rol que desempeñan, sin embargo, sí es relevante recalcar que entre los tipos de establecimientos utilizados para esta investigación (establecimientos particulares - subvencionados) se dan realidades muy distintas entre sí, a pesar de estar ubicados en un mismo nivel de administración educativa. Se pueden apreciar en ellos diferencias desde la visión que sostienen como institución, hasta la infraestructura y recursos que poseen, pasando por el tipo de metodologías que ocupan y el nivel socioeconómico que atienden, es decir, son muchas variables que, de una u otra manera, están influyendo en las concepciones que construya el profesor respecto a su rol, por lo que la descripción de éstas, quizás, no sea suficiente. Asimismo, es necesario destacar que muchas veces el profesor actúa de acuerdo a la realidad educativa que le toca vivir y deja en segundo plano sus propias creencias, debido a que debe responder a necesidades más inmediatas que le hace la institución donde se desempeña, por lo cual, en muchas ocasiones, no puede plasmar en sus prácticas, aquel rol que desearía ejecutar.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguerro, I. (2004). *La calidad de la educación: Ejes para su definición y evaluación*. Documento disponible en red en www.campus-oei.org/calidad/aguerrondo.htm
- Arellano, J.P. (2001). La Reforma Educacional Chilena. *Revista de la CEPAL n° 73*, pp. 83-94. Documento disponible en red en www.cepal.cl/publicaciones/Secretaria Ejecutiva/0/LCG2130/lcg2130_e_5.pdf
- Ávalos, B. (1999). Mejoramiento de la Formación Inicial Docente. Análisis de las necesidades, contenidos y factores limitantes relacionados con proyectos de cambio formulados por instituciones universitarias. En García- Huidobro, J. (Comp.) (1999). *La Reforma Educacional Chilena*. España: Popular.
- Ávalos, B. & Nordenflycht, M. (1999). *La formación de profesores: perspectiva y experiencias*. Chile: Santillana del Pacífico.
- Baños, B. (2000). La Familia. Documento disponible en red en <http://www.universidadabierta.edu.mx/Biblio/B/Banos%20R%20BLa%20familia.html>
- Barbosa, B. (Comp.) (2000). *El oficio de investigar: Educación y Pedagogía hacia el nuevo milenio*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Beltrán, J.; García - Alcañez, E.; Moraleda, M.; Calleja, F. & Santiuse, V. (1992). *Psicología de la Educación*. España: Eudema, S.A.
- Bravo, R. & Rojas, C. (2001). *Estudio descriptivo y comparativo de opiniones de orientaciones y Jefes de U.T.P., acerca de rol del profesor actualmente en*

establecimientos particulares y municipales de las ciudades de Viña del Mar y Quilpue. Tesis (Licenciatura en Educación, para optar al título de Profesor de Estado en Inglés). Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

- Caiceo, J. (2003). La evaluación de desempeño: el desafío del educador para mejorar la calidad. *Revista de Pedagogía: Federación de Instituciones de Educación Particular*, n° 430. Chile.
- Cerda, A.; Silva, M. & Núñez, I. (1991). *El Sistema Escolar y la Profesión Docente*. Chile: PIIE.
- Chona, G.; Arteta, J. & Martínez, S. (1998). Creencias y pensamiento de algunos profesores de biología: una aproximación a la transformación y cualificación de las prácticas de enseñanza. En Barbosa, B. (Comp.) (2000). *El oficio de investigar: Educación y Pedagogía hacia el nuevo milenio*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Coll, C. & Miras, M. (1990). La representación mutua profesor/alumno y sus repercusiones sobre la enseñanza y el aprendizaje En Coll, C., Palacios, J. & Marchesi A. (Comp.) (1990). *Desarrollo Psicológico y Educación: Psicología de la Educación*. Volumen II. España: Alianza Psicología.
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo veinte. En Cox, C. (edit) (2003). *Políticas Educacionales en el cambio de siglo. La Reforma del sistema escolar en Chile*. Chile: Universitaria S. A.
- CREFAL (2004). *Construcción de indicadores de la calidad educativa*. Documento disponible en red en

www.crefal.edu.mx/sitio_academico/programa2004/diplomados/diplo8_calidad/
cur3_indicadores/presentacion.php

- De Pujadas, G. (1993). *Educación: desafíos de hoy y mañana: institucionalidad escolar, currículum, acción pedagógica y trabajo*. Chile: Corporación de Promoción Universitaria.
- Farías, C.; Montenegro, C.; Pivet, E.; Vera, G. & Villavicencio, A. (1998). *Expectativas de rol del profesor de Educación General Básica, según los diferentes actores de la Comunidad*. Tesis (Licenciatura en Educación, para optar al título de Profesor de Estado en Educación General Básica). Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación
- Fernández, J. & Elortegui, N. (1996). *Qué piensan los profesores de cómo se debe enseñar*. Documento disponible en red en http://nti.educa.rcanaria.es/blas_cabrera/Didactica/Comoens/Comoent.html
- Galindo, L.(Coord.) (1998). *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. México: Addison Wesley Longman.
- García, C. (1998). *Evaluación de la calidad educativa*. Documento disponible en red en <http://educacion.idoneos.com/index.php/331828>
- García Huidobro, J. & Cox, C. (1999). La Reforma Educacional Chilena 1990 – 1998, Visión de Conjunto. En García- Huidobro, J. (Comp.) (1999). *La Reforma Educacional Chilena*. España: Popular.
- García – Huidobro, J. & Sotomayor, C. (2003). La centralidad de la escuela en la política educativa chilena de los noventa. En Cox, C. (edit) (2003) *Políticas*

Educacionales en el cambio de siglo. La Reforma del sistema escolar en Chile.

Chile: Universitaria S. A.

- Gibaja, R. (1992). *La imagen del Rol Docente*. Documento disponible en red en <http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20126-128/gibaja.htm>
- González, J. (2004) Curso-Taller de análisis de datos cualitativos con Atlas-Ti. Documento de uso restringido.
- Hernández, R.; Fernández, C. & Baptista, P. (1998). *Metodología de la Investigación*. 2ª Edición. México: McGraw - Hill.
- Imbernón, F. (2002). La investigación educativa y la formación del profesorado En: F. Imbernón (coordinador). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. pp. 11-68. Barcelona: Graó.
- Krause, M. (1992). *Métodos de la Investigación Cualitativa*. Santiago de Chile.
- Lanza, H. (1996). *La evaluación de los sistemas educativos en Iberoamérica: Algunas reflexiones en torno a su especificidad*. Documento disponible en red en <http://educacion.idoneos.com/index.php/331828>
- Magni, R. (2002). *Rol Docente en el tercer milenio*. Documento disponible en red en www.educar.org/articulos/roldocente.asp
- Marchesi, A. & Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. España: Psicología y Educación Alianza Editorial.
- Martínez, M. (1998). *El contrato moral del profesorado. Condiciones para una buena escuela*. España: Desclée De Brouwer.
- MINEDUC. (2003a). SIMCE: Una herramienta de apoyo para mejorar aprendizajes. *Revista de Educación, Ministerio de Educación, Chile. Edición n°*

309, pp. 29-35. Documento disponible en red en http://biblioteca.mineduc.cl/documento/revista_309.pdf

- MINEDUC. (2003b). Calidad de la Educación: Niños y adolescentes toman la palabra. *Revista de Educación, Ministerio de Educación, Chile. Edición n° 309*, pp. 16-20 Documento disponible en red en http://biblioteca.mineduc.cl/documento/revista_309.pdf
- MINEDUC. (2003c). *Marco para la Buena Enseñanza*. Documento disponible en red en <http://www.rmm.cl/usuarios/equiposite/doc/200312031457060.mbe.pdf>
- Muñoz, G. & Raczynski, D. (2004). *Factores que desafían los buenos resultados educativos de escuelas en sectores de pobreza*. Documento disponible en red en www.preal.org/FIE/pdf/ASESORIAS%20INFORME%20Chile.pdf
- Núñez, I. (1999). Políticas hacia el Magisterio. En García - Huidobro, J. (1999) *La Reforma Educacional Chilena*. España: Popular.
- Núñez, V. (2000). *Calidad de la Educación, Escuelas Efectivas y Rendimiento Académico*. Tesis (para optar al título de Magíster en Educación). Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.
- Olivares, J. (1996). Sistema de Medición de la Calidad de la Educación de Chile: SIMCE, algunos problemas de la medición. *Revista Iberoamericana de Educación n° 10*. Documento disponible en red en <http://www.campus-oei.org/oeivirt/rie10a07.htm>
- Pérez, A. (2003). *Los maestros y la Reforma Educativa*. (pp. 1-11). Documento disponible en red en <http://www.iacd.oas.org/La%20Educa%20121/perez.htm>

- SIMCE. (2004). *¿Qué es el SIMCE?*. Ministerio de Educación, Chile. Documento disponible en red en <http://www.simce.cl/paginas/presentacion.htm>
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de la investigación: la búsqueda de significados*. Barcelona: Paidós.
- Tenti, E. (2003). *Algunas dimensiones de la profesionalización de los docentes. Representaciones y temas de la agenda política*. Documento disponible en red en <http://www.iadb.org/int/DRP/esp/Red4/Documentos/Tenti%20Fanfani07-03esp.pdf>
- Torres del Castillo, R. (1998). Nuevo papel docente:¿qué modelo de formación y para qué modelo educativo? *Revista Perfiles Educativos*. N° 82. Documento disponible en red en <http://www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles/perfiles/82-htm/Frm.htm>
- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje*. UNESCO. Nueva York. Documento disponible en red en <http://www.cndna.gov.ve/Internacionales/EducacionparaTodos.pdf>
- Vidal, C. (2000). *La reforma educacional: calidad, equidad e igualdad en el proceso educativo*. Documento disponible en red en <http://www.puc.cl/icp/eticapolitica/documentos/ReformaEducativa.PDF>
- Villarroel, G. & Urenda, M. (2000). Las prácticas pedagógicas en salas de clases de enseñanza media. *Revista Orientación Educativa* n° 25-26. Facultad de Ciencias de la Educación. Valparaíso, Chile: Universidad de Playa Ancha de Ciencias de la Educación.

ANEXOS

ANEXO 1

Pauta de Entrevista

1. ¿Cómo definiría usted ser profesor (rol docente)?
2. ¿Qué roles considera usted que tiene la labor del profesor (dentro y fuera de la sala de clases)? ¿A cuáles le otorga mayor importancia? ¿Por qué?
3. ¿Qué características debe tener un buen profesor (en general)?
4. ¿Cuáles considera usted que son las funciones que debe desempeñar el docente (dentro y fuera de la sala de clases)?
5. ¿Qué funciones considera usted que desempeña, pero que no le corresponde ejercer?
6. ¿Qué es para usted una educación de calidad? ¿Cómo se refleja ésta dentro del sistema educativo? o ¿Cuáles son los elementos que podrían indicar que la educación de calidad se está dando?
7. ¿De qué manera el docente contribuye dentro de una educación de calidad? o ¿Cuál es el aporte que entrega el docente a la educación de calidad?
8. Dentro de su definición de calidad de educación, ¿Qué importancia le otorga usted al SIMCE?
9. ¿Cómo definiría usted un buen aprendizaje?
10. ¿De qué manera los resultados del SIMCE reflejarían calidad en el aprendizaje (si es que la refleja)?
11. ¿Considera que los resultados del SIMCE reflejan el producto de sus prácticas pedagógicas? Si es así, ¿De qué manera lo hace? Si su respuesta es no, ¿Por qué?
12. ¿Cuál sería la manera más pertinente de evaluar la calidad de la educación?
13. ¿Qué es para usted un buen desempeño docente?, ¿Qué características debe tener?, ¿Cómo se manifiestan?
14. ¿Cómo afecta el desempeño docente a la calidad en la educación?
15. ¿Qué funciones usted cumple al interior del aula? ¿Cuáles de ellas considera fundamentales?
16. Respecto a las relaciones que establece con el resto de la comunidad educativa, ¿Qué actores considera relevantes para su labor docente (cuál es el más importante)? ¿Por qué?
17. ¿Qué factores de su propia persona o externos a usted impiden o permiten que usted desarrolle una actividad pedagógica efectiva?

ANEXO 2

Asignación de Unidades de Análisis a categorías

I. ROL DOCENTE

1. Definición de Rol Docente

1.1. Características

1.1.1. Profesor

1.1.1.1. Personales I, 1; I, 2; I, 3; I, 4; II, 1; II, 2; II, 3; IV, 1; VI, 13; VI, 47; VI, 98; VII, 16; VIII, 1; VIII, 12; VIII, 14; VIII, 15; VIII, 18; VIII, 23; VIII, 24; VIII, 25

1.1.1.2. Profesionales

Generales

Manejo de metodologías VIII, 3; VIII, 11

Considerar características del alumno IV, 2; VIII, 13

Jugar con el asombro del alumno VIII, 19; VIII, 20; VIII, 66

Credibilidad frente al alumno e institución VIII, 7; VIII, 17

Autoevaluación permanente IV, 4; VIII, 21

Profesión con altas demandas V, 1; V, 3; VII, 1; VII, 82; VIII, 48

Perfeccionamiento constante VIII, 2; VIII, 4

Específicas según nivel de ejercicio docente III, 107

Profesor de enseñanza básica

Centrado en el alumno III, 108

Asume rol paternalista III, 112

Profesor de enseñanza media

Centrado en los conocimientos III, 109; III, 111

Distanciamiento afectivo con los alumnos III, 104; III, 106;

III, 110; III, 113

1.1.1.3. Sociales

Persona pública IV, 16

Rol significativo para la sociedad V, 2

Agente socializador VI, 1; VI, 11

1.1.2. Buen profesor

1.1.2.1. Personales

Actitud frente al trabajo

Satisfacción laboral III, 10; V, 26; VI, 36; VI, 90; VI, 93

Vocación II, 13; II, 14; II, 40; II, 42; II, 62; II, 66; III, 68; III, 97; VI, 88; VI, 91;
VII, 73; VIII, 5; VIII, 10

Compromiso con proceso enseñanza – aprendizaje II, 16; II, 65; III, 99;
V, 20; V, 25; V, 112; V, 131; V, 132; V, 133; VIII, 88; VIII, 94

Proactividad V, 21

Salud compatible con la profesión II, 41; VIII, 91

Valores I, 12; I, 13; I, 14; I, 157; I, 158; II, 11; II, 12; III, 98; IV, 36; IV, 38;
IV, 67; IV, 88; IV, 91; VIII, 92

Autovaloración IV, 37

Buena imagen IV, 32; IV, 33

Generador de buenas relaciones interpersonales III, 67; III, 77; IV, 34; V, 23; VII, 30;
VII, 95; VIII, 87

1.1.2.2. Profesionales

1.1.2.2.1. Pedagógicas

Mediador del aprendizaje I, 19; I, 20; I, 21; I, 23; I, 24; I, 25; III, 71; VI, 87; VII, 22;
VII, 23; VII, 59; VII, 75; VII, 76; VII, 77

Trabajo en equipo V, 24; V, 109; V, 110

Autoevaluación IV, 46; IV, 90; V, 92; IV, 97

Poseedor e integrador de conocimientos III, 11; IV, 40; IV, 89

Manejo de grupo II, 64

Renovación pedagógica I, 15; I, 16; I, 17; I, 18; III, 30; IV, 93; IV, 96; IV, 98; IV, 153;
IV, 154; V, 22; V, 111; VI, 33; VI, 34; VI, 35; VI, 89; VI, 92; VIII, 63; VIII, 64;
VIII, 89

Manejo de metodología

Evaluación V, 105

Entrega de conocimientos V, 64

Planificación III, 12; III, 13; V, 63; V, 103; VII, 33; VII, 34; VII, 84;
VIII, 90

Considerar las características del alumno III, 65; V, 65; VII, 21; VII, 58

1.1.2.2.2. Administrativas

Exigencias establecimiento educativo

PEI III, 63; III, 66; III, 135; III, 136

Responsabilidades horarias y asistencia laboral III, 62; III, 64; V, 101;
V, 106

Cumplimiento de exigencias directivas II, 15

Exigencias MINEDUC I, 80

1.1.2.2.3. Asistencial

Comunicar las necesidades del alumno V, 104; V, 139; V, 140

1.1.2.2.4. Afectiva

Orientador V, 102; V, 107; V, 141

Cercanía a los alumnos VII, 18; VII, 19; VII, 26

Suple carencias familiares VII, 24; VII, 25; VII, 27

1.1.2.2.5. Social

Ser modelo IV, 35; V, 66

Crítico constructivo en la comunidad V, 108

Agente socializador V, 69; VI, 55

1.2. Funciones Ejercidas

1.2.1. Funciones que corresponden VII, 95

1.2.1.1. Afectiva

Alumnos

Considerar individualidades I, 6; IV, 168; IV, 166

Acompañar el crecimiento V, 7

Otorgar tiempo de distensión I, 98

Otorgar seguridad VI, 45; VI, 131; VI, 132

Establecer relación cercana I, 11; I, 5; II, 9; II, 18; II, 21; II, 72; IV, 19;

IV, 22; IV, 174; V, 10; V, 68; V, 72; VI, 14; VI, 16; VI, 18; VI, 97 ; VI, 130;

VI, 134; VII, 6; VII, 10; VII, 7; VII, 36; VII, 9 ; VIII, 42; VIII, 45

Suplir carencias parentales II, 4; II, 7; II, 20; III, 100; III, 102; IV, 23; IV, 24;

IV, 25; IV, 55; IV, 56; IV, 57; IV, 58; V, 38; V, 73; VI, 7; VI, 8; VI, 9; VI, 10;

VII, 5; VII, 8; VII, 17

Apoderados

Mantener buenas relaciones IV, 68; IV 69

Profesor

Autoconocimiento IV, 66

Enseñar con agrado VIII, 43

1.2.1.2. Formadora

En valores I, 8; I, 9; I, 26; V, 8; V, 11; V, 12; V, 16; V, 18; V, 35; VII, 4; VII, 14; VII, 32; VII, 61

Fomentar el cuidado del medio ambiente VI, 61; VI, 64

Fomentar la buena convivencia I, 32; I, 35; I, 96; I, 99; I, 101; I, 102;

I, 103; I, 104; IV, 59; IV, 64; IV, 177; V, 118; V, 119; VI, 23; VI, 24;

VI, 25; VI, 29; VI, 30; VI, 32; VI, 136

Formar en valores sociales III, 2; III, 4; V, 14; V, 15; V, 117; VI, 20; VI, 21;

VI, 22 ; VI, 26 ; VI, 27; VI, 28; VI, 31; VI, 59; VI, 63; VI, 65; VI, 66; VI, 67;

VI, 102; VI, 103; VI, 133; VI, 135; VI, 137; VI, 138; VII, 3;

VIII, 41

En hábitos

Favorecer el desarrollo de conductas I, 34; I, 91; II, 10; IV, 175; V, 36; VI, 62

Reforzar hábitos del hogar I, 33

Mantener la disciplina en el aula III, 76, IV, 182; VII, 85

1.2.1.3. Pedagógica VI, 12; VII, 2; VII, 12; VII, 35

Desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje VII, 68

Promover aprendizajes significativos V, 83; VIII, 40; VIII, 46

Mediar I, 28; I, 30; II, 67; II, 70; II, 71; III, 6;

III, 7; III, 8; III, 9; III, 17; III, 18; III, 19; III, 20; III, 21; III, 22; III, 23;

III, 24; III, 25; III, 78; IV, 5; IV, 6; IV, 7; IV, 8; IV, 10;

IV, 11; IV, 12; IV, 167; V, 5; V, 6; V, 9; V, 67; V, 70; V, 71;

V, 130; VI, 17; VI, 41; VI, 46; VI, 71 ; VI, 74 ; VI, 99; VI, 100;

VI, 101; VII, 55; VII, 57; VII, 94; VIII, 6; VIII, 22; VIII, 32; VIII, 34;

VIII, 35 ; VIII, 44 ; VIII, 97

Contextualizar I, 29; I, 31; III, 29; IV, 31; V, 84; V, 116;

VI, 15; VI, 44; VI, 60; VI, 69; VII, 38; VIII, 37; VIII, 39

Entrega de contenidos I, 10; I, 27; I, 92; II, 5; II, 17; II, 19; II, 73; II, 79; III, 3;

III, 73; V, 4; VII, 13; VII, 31; VII, 37; VII, 74

Metodología en el aula III, 128

Actividades prácticas I, 93; I, 94; I, 95; I, 97; II, 80; III, 72;

III, 74; IV, 172; IV, 173; IV, 176; IV, 178; IV, 179; IV, 181;

- VII, 87; VII, 89; VII, 90
- Enlazar contenidos entre clases VII, 93
- Presentar objetivos de la clase VII, 86
- Planificar II, 69; II, 78; V, 31; V, 32; VII, 88
- Evaluación V, 34; VII, 91; VII, 92
 - Autorreflexión crítica del profesor IV, 42; IV, 50; IV, 51
 - Elaborar instrumentos pertinentes II, 81
 - Autoevaluación del alumno I, 159; IV, 155; IV, 156; IV, 157; IV, 158; IV, 171
- Mantener comunicación constante con otros actores de la comunidad IV, 41
- Perfeccionamiento constante IV, 39; IV, 43; IV, 44; IV, 62; IV, 63
- Fomentar autonomía en el alumno IV, 170; VI, 118
- 1.2.1.4. Social I, 7
 - Entrega de herramientas sociales VII, 60
 - Cumplir demandas socio-políticas V, 129
 - Educar nuevas generaciones III, 1; III, 5; III, 70
 - Acercar al alumno al mundo social IV, 60; IV, 61; V, 13; V, 19; VI, 19; VI, 42; VI, 43
 - Ser modelo de conducta social IV, 14; IV, 15; IV, 17; IV, 18; IV, 20; IV, 21; IV, 202; V, 125; VI, 2; VI, 3; VI, 4; VI, 5; VI, 6; VII, 15; VIII, 47
- 1.2.1.5. Asistencial VII, 28
 - Escuchar problemas familiares del alumno III, 101; IV, 13; VII, 29
 - Cuidar del alumno dentro del establecimiento II, 6; II, 8; II, 22; II, 23; III, 103
 - Detectar problemas del alumno y derivar V, 142; VII, 111
- 1.2.1.6. Administrativas III, 14; III, 134; V, 29; VII, 43; VII, 126
 - Cumplir exigencias laborales
 - Mantener registro reglamentario III, 15; III, 16; III, 75; VII, 44; VII, 45; VII, 46; VII, 96; VII, 127; VII, 128; VII, 129; VII, 130; VII, 131; VII, 133; VII, 134; VII, 135; VII, 136; VII, 137; VII, 138
 - Asistir a consejos de profesores III, 33; III, 143; III, 145; IV, 45
 - Reunirse con apoderados III, 146; III, 147; IV, 48; IV, 49
 - Cumplir demandas ministeriales II, 74; III, 28; V, 30; V, 33; VIII, 33
 - Cumplir objetivos educacionales VI, 94
- 1.2.2. Funciones que no corresponden

1.2.2.1. Alumno

Detectar problemas ajenos al área pedagógica I, 39; I, 41; II, 68

Suplir carencias afectivas del hogar I, 37; I, 38; I, 40; V, 39; V, 40; VII, 41; VII, 42

Mantener disciplina en el aula II, 24; II, 26

Proveer material pedagógico II, 32; II, 33

Desarrollar hábitos II, 25; VII, 39; VII, 40

1.2.2.2. Establecimiento educativo

Administrar dinero V, 37

2. Factores que inciden en la labor docente

2.1. Obstaculizadores

2.1.1. Personales

Preparación y capacitación I, 176

Mal uso de las capacitaciones IV, 77

Falta de adaptación a las características del alumno III, 138; III, 139; III, 140; IV, 164; IV, 165; VII, 119

Inseguridad frente a los conocimientos III, 124

Escasas herramientas de orientación para apoderados VI, 121

Trabajo en equipo I, 154

Alta especialización desplaza aspecto humano IV, 76; VIII, 107

Motivación laboral VIII, 31

Sesgo frente al alumno III, 126

Falta de interés en el uso de nuevas tecnologías VI, 37; VI, 40

Disposición frente el desarrollo de contenidos III, 119; III, 121; III, 123

Baja participación en proyectos IV, 65

Gran cantidad de años de experiencia I, 22; III, 105

Bienestar

Ausencia del hogar I, 120; I, 130; I, 131; VIII, 108

Problemas de salud I, 84; I, 121; IV, 53

Planificación I, 171; I, 173; I, 174; I, 175; VII, 47

Falta de autorreflexión III, 79; IV, 52

Falta de acuerdo entre profesores al evaluar III, 49; VIII, 28

Características individuales IV, 99; V, 126; VII, 108; VII, 121; VII, 122

2.1.2. Externos al docente

MINEDUC

Capacitaciones centradas en manejo de programas IV, 84; IV, 85; IV, 86

Falta de oportunidades equitativas IV, 95

Evaluación inadecuada en el sistema educativo IV, 75; IV, 87

Cumplir exigencias de planificación II, 75; IV, 191

Reforma Educacional descontextualizada III, 31; IV, 120; IV, 129;

IV, 130; IV, 136; VIII, 29; VIII, 36; VIII, 38

Extensión de jornada laboral I, 129; II, 27; II, 28; II, 29, II, 30; II, 31

Distribución de la carga horaria I, 87; I, 88; I, 90; I, 145; III, 56; III, 114;

III, 127; III, 129; III, 130; III, 132; IV, 80; IV, 82; IV, 83

Establecimiento educativo

Alumnos

Problemas disciplinarios I, 122; II, 61; IV, 81

Cursos numerosos III, 116; III, 117; IV, 3; V, 85; VII, 115;

VII, 116

Bajo compromiso con su educación III, 131; VII, 54; VIII, 77

Apoderados

Aprensividad con los hijos IV, 193

Bajo compromiso con educación de los hijos I, 187; II, 99; II, 100; III,

94; III, 95; III, 96; IV, 116; VI, 120; VI, 122; VII, 106;

VIII, 79

Problemáticas familiares I, 42; I, 180; I, 182; I, 183; II, 94;

IV, 103; IV, 104; IV, 105; IV, 106; IV, 107; IV, 135; IV, 180;

VII, 50; VII, 56; VIII, 61; VIII, 62

Falta de preparación frente a problemáticas de los hijos VI, 123

Falta de Recursos

Materiales IV, 190; V, 127; V, 128; VII, 112; VII, 113; VII, 114

Económicos I, 81; I, 82; I, 83; IV, 188; VII, 117

Exigencias normativas IV, 192; VI, 68; VII, 132; VIII, 8; VIII, 9

Desavenencias interpersonales con comunidad educativa I, 100; III, 125;

VII, 11; VII, 99; VII, 101

Descentralización de los fines educativos IV, 133; V, 97

Factores contextuales

Formación profesional inadecuada IV, 9; IV, 26; IV, 94; IV, 101; IV, 102;
VII, 100

Medios tecnológicos reemplazan labor docente III, 69; IV, 45

Evolución rápida del conocimiento III, 120

Medios de comunicación II, 97; II, 98

Falta de apoyo de especialistas I, 133; I, 140; I, 141; I, 142; I, 143; I, 144

Problemáticas sociales I, 36; I, 185; I, 186

Desvalorización de la profesión VII, 118

Factores medio-ambientales

Ambientales I, 123; I, 124; IV, 194

Geográficos I, 125; I, 126; I, 127; I, 128; I, 184

2.2. Facilitadores

2.2.1. Personales

Innovaciones metodológicas I, 163; I, 172; III, 80; III, 82; VI, 38; VI, 39; VI, 126;
VI, 127; VII, 72; VII, 120; VII, 125; VIII, 26; VIII, 27

Mantener relaciones cercanas con la comunidad educativa II, 85; III, 118; IV, 54;
IV, 70; IV, 195; VI, 125; V, 124; VII, 123; VII, 124

Satisfacción laboral II, 96; VI, 72; VI, 124; VIII, 30

Profesionalismo III, 122; IV, 100; VIII, 49; VIII, 65

Apertura frente a la crítica VI, 129; VII, 20

2.2.2. Externos al docente

Apoyo del establecimiento III, 142; VI, 128

Recursos III, 81; III, 115; VII, 70; VII, 71; VIII, 56

Equipo multidisciplinario I, 132; I, 134; I, 135; I, 136; I, 137; I, 138;
I, 139

Intercambio metodológico entre profesores III, 137; III, 141; VIII, 85

MINEDUC V, 27; V, 28

Apoderado participativo V, 121; VI, 96; VI, 117; VII, 107; VII, 109; VII, 110; VIII, 76

Alumnos autónomos IV, 169

Cursos motivados VI, 75

- Contrato de trabajo en un solo establecimiento I, 85; I, 86; I, 89
- Medio socio-cultural favorable V, 114; V, 115
- 2.3. Actores Relevantes I, 115; II, 92; III, 84; IV, 189; VI, 104; VI, 111
- 2.3.1. Apoderados I, 177; V, 120; VI, 116; VII, 105
 - Valoran positivamente al docente II, 63; II, 91
 - Preocupación por la educación de sus hijos I, 178; I, 179; II, 89; II, 90; III, 90; III, 92; III, 93; IV, 196; VI, 119; VIII, 78
 - Buena formación familiar II, 93; II, 95; VIII, 103; VIII, 104
 - Otorga recursos económicos III, 91
 - Formación centro de padres VIII, 105
- 2.3.2. Otros docentes I, 112; IV, 187; VI, 105; VII, 98; VIII, 100; VIII, 102
 - Intercambio de experiencias pedagógicas I, 113; I, 114; I, 119; II, 82; II, 86; II, 87; II, 88; III, 144; VI, 106; VI, 108; VII, 102; VII, 103; VII, 104 ; VIII, 106
 - Facilitador del proceso educativo V, 122
- 2.3.3. Alumnos I, 116; VI, 95; VII, 97
 - Preocupación por profesor II, 84
 - Disposición al trabajo I, 117
 - Intercambio de experiencias con el profesor I, 118
- 2.3.4. Directivos/ Administrativos V, 123
 - Director/ Subdirector I, 105; IV, 183; IV, 184; VI, 107; VI, 113
 - Fomenta clima laboral positivo II, 83; III, 87; VII, 142
 - Apoya al docente en sus actividades I, 106; I, 107; III, 86; III, 89 VII, 141
 - Jefe de UTP I, 108; VI, 112; VII, 139
 - Supervisa la labor docente I, 109; I, 110; I, 111
 - Responde inquietudes del docente VII, 140; VII, 143
 - Inspector III, 85; VI, 109; VI, 110
- 2.3.5. Paradocente IV, 185; IV, 197; VIII, 99
 - Co-ayuda al profesor IV, 198; IV, 200; IV, 201
 - Controla asistencia, puntualidad y orden de los alumnos IV, 199
- 2.3.6. Auxiliar III, 83; III, 88; IV, 186; VIII, 98
- 2.3.7. Religiosos: VI, 114; VI, 115; VIII 101

II. CALIDAD DE LA EDUCACIÓN

1. Educación de Calidad

1.1. Características

Aprendizaje del alumno

Anclaje del conocimiento I, 44; I, 50; I, 54; I, 57; I, 59

Internalizar II, 34; II, 76; II, 77; III, 36; III, 37; V, 79

Relacionar con la realidad I, 46; I, 47; I, 57; I, 58; I, 164; I, 168;

I, 169; III, 38; V, 43; V, 80; V, 91; VI, 48

Desarrollo del pensamiento crítico I, 55; I, 60; I, 61; I, 62; IV, 73;

IV, 161; V, 81; V, 82; VII, 65; VII, 66; VII, 67; VIII, 16

Progreso según desarrollo evolutivo IV, 117, VIII, 96

Evaluación y autoevaluación de los aprendizajes I, 56; I, 149; IV, 118; IV, 137;

IV, 142; IV, 159; IV, 160; VI, 50

Fomentar motivación intrínseca I, 45; I, 53; I, 147; VI, 52, VI, 82; VI, 83;

VI, 84; VI, 85; VI, 86

Proceso contextualizado IV, 27; IV, 28; IV, 29; IV, 30; VII, 48

Compartir y expresar aprendizajes I, 156; IV, 119

Desarrollo de potencialidades VI, 51

Conocer y manejar recursos tecnológicos V, 47

Centrada en un desarrollo integral IV, 163; V, 17

Proyección al mundo laboral I, 170

No cuantificable IV, 71; IV, 74

No se reduce a planificación IV, 72; IV, 78; VIII, 84

Centrada en valores I, 43; VI, 49

Compensa variables de entrada del alumnado III, 26; IV, 162; VII, 53

Profesor como mediador del aprendizaje I, 148; I, 150; I, 152

Comunidad escolar comprometida con la educación I, 181; I, 188; V, 41; V, 44; V, 48;

V, 113; VIII, 55; VIII, 58; VIII, 59

Enseñanza personalizada I, 167; V, 45; V, 46

Calidad del docente influyen en resultados educativos VII, 83; VIII, 53; VIII, 93

Buena administración VIII, 54

1.2. Indicadores

Actividades fuera del aula VIII, 51; VIII, 52

Evaluación al término de la enseñanza escolar V, 49; V, 50; V, 51; V, 52; V, 53; V, 59;
V, 60; V, 61; V, 62

Alumno preparado para vivir en sociedad I, 48; I, 49; I, 50; I, 51; I, 52; V, 54;
V, 55; V, 56; V, 57

Presencia de logros educativos por sobre contexto socio – cultural del alumno VII, 49;
VII, 51; VII, 52

Satisfacción del alumno con sus aprendizajes V, 58

1.3. Facilitadores

Trabajo en equipo centrado en el alumno II, 39; II, 43

Recurso material

Infraestructura II, 35; II, 37; V, 42

Pedagógico I, 146; II, 36; II, 38

Apoyo ministerial en el cambio educativo I, 160; I, 161; III, 27

1.4. Obstaculizadores

1.4.1. Personales

Constante actividad del docente en el aula I, 151

Falta disposición a trabajar I, 159; I, 166

Falta de organización I, 162

Dificultad en preparar material pedagógico para todos los alumnos I, 153

1.4.2. Externos al docente

Evaluación al alumno descontextualizada IV, 144; IV, 145

Falta de preparación para evaluar IV, 143

Dificultad del alumno para trabajar en grupo I, 155

Falta de comprensión del apoderado sobre nuevas metodologías I, 165

1.5. Métodos de evaluación

1.5.1. SIMCE

1.5.1.1. Características

Satisface la necesidad de evaluación IV, 146; V, 78; V, 92; VII, 64

Evalúa cantidad de contenidos aprendidos I, 67; III, 32; V, 77; V, 86; V, 87;

V, 89; V, 90; VIII, 73

Medida para establecer parámetros comunes entre establecimientos educativos
V, 75; V, 76

Características del alumno influyen en resultados I, 60; II, 59

Instrumento para la toma de decisiones de políticas educativas V, 74, V, 134;
V, 135; V, 136; V, 137

1.5.1.2. Valoración del instrumento

Fortalezas

Permite mejorar procesos de aprendizaje en el alumno III, 33; III, 34;
III, 35; IV, 112; IV 121; VIII, 74

Alumno aplica sus conocimientos en la evaluación III, 39

Buenos puntajes incentivan al docente III, 40; III, 41

Otorga antecedentes a docentes de educación superior IV, 148

Buenos resultados reflejan esfuerzo y motivación del alumno I, 69; I, 70; I, 71;
I, 72; VI, 70; VI, 73

Debilidades

Instrumento

Amplitud de temas a evaluar III, 42; V, 88

Baja validez I, 63; I, 65; I, 66; I, 74; II, 44; II, 46; II, 54; II, 55;
II, 56; II, 57; II, 58; IV, 108; IV, 128; IV, 150; VI, 79; VII, 62;
VII, 63; VII, 69; VIII, 67; VIII, 86

No retoma aprendizajes no logrados IV, 114

Resultados a destiempo IV, 122; IV, 123; IV, 147; IV, 149

No refleja prácticas pedagógicas V, 93; VII, 78; VIII, 68; VIII, 83

Evaluación de aprendizaje memorístico VIII, 70; VIII, 81

Políticas educativas

Contraposición entre SIMCE y programas ministeriales I, 64; VIII, 75

Institución educativa

Preparación y selección de alumnos I, 68; II, 51; II, 52; III, 35;
IV, 109; VI, 54; VI, 58; VIII, 72

Presión administrativa hacia el docente por buenos resultados
III, 46; III, 47; III, 48; VI, 56; VI, 57; VIII, 82

Competencia entre establecimientos por puntajes IV, 110;
IV, 113; IV, 115; VI, 53; VI, 77; VIII, 69; VIII, 71; VIII, 80

Actores educativos

Baja motivación del alumno hacia la prueba II, 45; III, 43; III, 44

Docente desconoce criterios comparativos entre establecimientos II, 53

1.5.2. Propuestas de evaluación de calidad educativa

1.5.2.1. Propuesta de mejoramiento al SIMCE

Aplicación y entrega de resultados a corto plazo IV, 151; IV, 152

Medición del alumno “promedio” IV, 124; IV, 125; IV, 126; IV, 127

1.5.2.2. Propuesta alternativa al SIMCE II, 47

Evaluación de los objetivos logrados por el alumno III, 50; III, 51; III, 52; III, 53; III, 54; III, 55; III, 57; III, 58; III, 59; III, 60; III, 61; IV, 79;

VI, 76

Evaluación diferenciada I, 73; I, 75; I, 76; I, 77; I, 78; I, 79; II, 48; II, 49; II, 50; IV, 111; IV, 131; IV, 132; IV, 134; V, 95; V, 98; V, 99; VI, 78; VI, 80; VII, 79; VII, 80; VII, 81

Intercambio de experiencias educativas a nivel regional V, 100; VI, 81

Autoevaluación del alumno IV, 138; IV, 139; IV, 140; IV, 141

Evaluar conocimientos aplicados V, 94; V, 96; V, 138