

LAS CREENCIAS PEDAGÓGICAS DE LOS DIRECTORES, JEFES TÉCNICOS Y ENCARGADOS DE ESCUELA COMO FACILITADORES U OBSTACULIZADORES DE LA MEJORA EDUCATIVA

Ricardo Alberto González Jara, María Elena Mellado Hernández
Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco-Chile
ricardo.alberto.gonzalez.jara@gmail.com, mmellado@uct.cl - 88099801, 88286388

Resumen

El estudio consiste en la evaluación del impacto de un plan de reflexión profesional en la modificación de las creencias pedagógicas sobre el conocimiento, aprendizaje, enseñanza y evaluación de los directores, jefes técnicos y encargados de las escuelas municipales de la comuna de Curacautín, región de la Araucanía, Chile. El diseño de investigación es mixto de status secuencial dominante cuantitativo-cualitativo, y corresponde a un estudio cuasi-experimental, de test y re-test a un solo grupo, y análisis de discurso luego del pos test. Para recoger la información cuantitativa, se utilizó un cuestionario de escala tipo Likert, y para la información cualitativa, grupos de discusión. Los resultados del pre test indican el predominio de creencias tradicionales sobre el conocimiento, aprendizaje, enseñanza y evaluación en los docentes. Luego del desarrollo de experiencias de reflexión de los participantes sobre sus creencias pedagógicas, los resultados del post-test, y del análisis de los grupos de discusión, señalan que ellas se desplazaron desde posiciones tradicionales marcadas hacia otras más próximas al enfoque constructivista en las dimensiones de enseñanza, aprendizaje y evaluación, mientras que en la dimensión conocimiento el cambio fue menor, presentándose éste como un núcleo central de creencias tradicionales en el sistema de pensamiento de los docentes.

Palabras clave: creencias pedagógicas, cambio educativo, liderazgo pedagógico, mejora educativa, reflexión pedagógica.

Abstract

The study is assessing the impact of a plan professional reflection in changing pedagogical beliefs about knowledge, learning, teaching and assessment of directors, technical managers and managers of municipal schools in the community of Curacautín, Araucanía Region, Chile. The research design is dominant sequential mixed quantitative-qualitative status, and corresponds to a quasi-experimental study, test and re-test to one group and discourse analysis after the post test. To collect quantitative information, a Likert scale questionnaire was used, and for qualitative information, discussion groups. The results of the pretest indicate the prevalence of traditional beliefs about knowledge, learning, teaching and assessment on teachers. After the development experiences of the participants thought about their pedagogical beliefs, the results of the post-test, and analysis of the discussion groups, say they moved from traditional positions marked to other closer to the constructivist approach in dimensions teaching, learning and assessment, while the knowledge dimension change was smaller, it is presenting it as a central core of traditional beliefs in the system of thought of teachers.

Key words: pedagogical beliefs, educational change, educational leadership, school improvement, educational thinking.

1. ANTECEDENTES, JUSTIFICACIÓN Y FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

En los últimos veinticinco años, los procesos de cambio y mejora educativa en Chile y América Latina, han transitado desde el entusiasmo inicial de las reformas estructurales de los años 90, inspiradas en los principios de calidad y equidad de la educación, desarrollo productivo y fortalecimiento de la democracia, a un escenario actual, marcado por resultados educativos menores a los esperados, y una nueva mirada a la escuela, que centra las posibilidades de mejora, en las comunidades educativas y en los procesos de liderazgo centrados en el aprendizaje que ellas desarrollan.

Este liderazgo pedagógico ha comenzado a ser recogido por la política pública y sus instrumentos de gestión en Chile (Campos et al., 2014). Esto contrasta con el tipo de prácticas de los actuales directores de escuela, que según Weintein (2009) se caracterizan por una fuerte formación y gestión administrativa. Además, en centros escolares municipales con escasa

autonomía, estructura verticalista, y elevada incidencia de los directivos en las decisiones pedagógicas, sus creencias, condicionan fuertemente la mejora educativa.

Los diversos estudios sobre creencias del profesorado (Jiménez & Feliciano, 2006; Pajares, 1992, Rojas, 2014), han dejado en claro su alta capacidad predictiva y prescriptiva en relación a la manera como los profesionales de la educación, toman decisiones, interpretan su escenario profesional y justifican sus prácticas.

El estudio de las creencias sobre el profesorado que se ha venido desarrollando en los últimos años en Chile (Blázquez & Tagle 2010, Contreras, 2010; Mellado & Chaucono, 2015; Vera & Meneses, 2012) han conducido a una comprensión más profunda del cambio y la mejora escolar, desde los estudios del pensamiento de los docentes de aula y estudiantes de pedagogía. Sin embargo, las creencias de los directores, jefes técnicos y encargados de escuela, han estado ausentes de la investigación sobre el tema.

Abordar la investigación de las creencias de directivos y técnicos, reviste particular importancia, y resulta altamente conveniente dado el rol preponderante de dichos actores en el liderazgo educativo, a la orientación de la gestión escolar hacia el ámbito pedagógico, y al hecho de que la mejora educativa no está garantizada por el sólo hecho desplazarse hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje, sino por la transformación de la cultura escolar en relación a ellos.

Conocer el sistema de creencias que subyacen a las prácticas de gestión de quienes movilizan el liderazgo escolar, como facilitadores u obstaculizadores de la mejora, y sus posibilidades de ampliación, resulta de gran relevancia social, en la medida que contribuye a situar la mejora educativa en la cultura profesional de los centros educativos, sus particularidades y necesidades de cambio.

La investigación del impacto en la modificación de las creencias de los directivos y jefes técnicos, de un plan de intervención basado en la reflexión profesional, contribuye además, desde un punto de vista práctico a explorar en el sistema educativo municipal, vías de mejoramiento de la gestión de liderazgo, a partir del desarrollo de espacios reflexivos, como rasgo de profesionalización de la gestión escolar.

En un escenario caracterizado por emergentes políticas públicas orientadas hacia el liderazgo pedagógico de los directivos de las escuelas, el desarrollo incipiente de prácticas de gestión escolar con foco en los procesos de aprendizaje, la urgente necesidad de una gestión escolar de calidad contextos de alta vulnerabilidad social, y la elevada responsabilidad en la

gestión educativa otorgada a los directores, jefes técnicos y profesores encargados, en los sistemas de educación municipal, hacen fundamental el evaluar las creencias pedagógicas de dichos actores educativos sobre el conocimiento, aprendizaje, enseñanza y evaluación, las diferencias que presentan según su función; y sus posibilidades de transformación.

2. MARCO TEÓRICO

El escenario iberoamericano actual marcado por lo que Bolívar (2012), caracteriza como el fracaso de los procesos reformadores impulsados desde fuera de los centros educativos, y el agotamiento de los modelos de planificación estructural de las reformas, sitúan la mejora educativa en los propios centros escolares, y en los procesos de liderazgo que sean capaces de movilizar.

La emergencia de un liderazgo educativo orientado hacia los procesos de enseñanza y aprendizaje, ha marcado el desplazamiento de la gestión escolar, desde la administración educacional hacia el liderazgo pedagógico, cuyo impacto en los resultados y éxito de los sistemas educativos concitan un consenso amplio en la literatura. Sin embargo, el sólo hecho de estar referido a procesos de enseñanza, no es garantía de mejora de los procesos educativos, sino la forma como éstos se desarrollan (Anderson, 2010).

En este contexto es que los sistemas de creencias pedagógicas de los actores involucrados en los procesos de liderazgo educativo, se presentan como condicionantes de primer orden frente a la mejora. Pues como han señalado Clark & Peterson (1990) las percepciones de los agentes educativos frente a las exigencias de la tarea, influyen profundamente en las acciones que movilizan. Además en estructuras de funciones educativas altamente formalizadas como las del sistema escolar chileno, y el rol preponderante en ellas de los directores y jefes técnicos, las posibilidades transformadoras del liderazgo, nos conduce necesariamente al sistema de creencias de dichos agentes.

La comprensión de las prácticas educativas desde los sistemas de creencias, representaciones, concepciones, o teorías implícitas, ha sido denominada modelo del pensamiento del profesor (Jiménez & Feliciano, 2006; Pajares, 1992). Su importancia radica en proporcionar una nueva comprensión del mejoramiento educativo, a partir de las creencias profesionales que sustentan las prácticas educativas de los educadores.

Para Perafán (2002), los orígenes del modelo del pensamiento del profesor se sitúan a fines de la década de 1960 y principios de los setenta, poniendo de manifiesto la incidencia de las estructuras mentales de los docentes en el desarrollo de los procesos pedagógicos, y representando una superación del modelo proceso-producto, que entendía el cambio educativo como una relación unidireccional entre el diseño de los expertos en enseñanza, la acción de los docentes, y los resultados de los estudiantes. Esto permitió mirar el cambio y la mejora en las escuelas con distancia de la aplicación simplista de diseños externos, y comprender que la acción de los actores educativos responde a estructuras mentales complejas, conformadas en sus contextos de interacción social, que operan como filtro frente a las decisiones que enfrentan, y la manera como significan su propia experiencia, teorías, innovaciones y reformas educativas propuestas. Al mismo tiempo permitió explicar uno de los factores más importantes de ineficacia de las reformas educativas, que Bolívar (2012) ha descrito como la capacidad de los educadores de reformar las reformas, ajustando las innovaciones a sus formas tradicionales de hacer.

Aun cuando, los estudios sobre el pensamiento del profesor han ampliado la forma de entender el cambio educativo, la diversidad de constructos con que se han llevado a cabo -metáforas, teorías implícitas, perspectivas, teorías epistemológicas, creencias, concepciones, representaciones, entre otras-, han dificultado su desarrollo teórico-práctico. Sin embargo, la articulación de los estudios en torno a las creencias, concepciones y teorías implícitas como constructos consolidados han contribuido a un mayor desarrollo actual (Contreras, 2010).

Entre los diversos esfuerzos de conceptualización vinculados al modelo de pensamiento del profesorado, el de creencias ha sido uno de los con mayor desarrollo investigativo (Jiménez & Feliciano; Nespór, 1987; Pajares, 1992; Rojas, 2014). Su alcance, características, desarrollo teórico, y el constituir un elemento básico de los otros constructos predominantes le confieren un alto potencial en el estudio del cambio educativo. Desde esta tradición, Fickel (1999) define las creencias como el “conjunto de potentes esquemas sobre la educación, el conocimiento, el aprendizaje y la enseñanza, a partir de las cuales los docentes toman decisiones conscientes y priorizadas” (Jiménez & Feliciano, 2006, p.109).

Actualmente sabemos que las creencias son esquemas mentales que los profesores desarrollan a través de su experiencia acerca de los procesos educativos, que le permiten tomar decisiones y movilizar su acción, sobre la base de componentes cognitivos imbricado con elementos afectivos, valorativos y prescriptivos, que orientan su hacer y deber ser profesional.

La importancia que el estudio de creencias ha alcanzado, obedece a la incidencia de ellas en la acción de los profesionales de la educación. Las creencias influyen de manera más profunda que el conocimiento en la forma como las personas organizan y desarrollan sus acciones, y tienen una mayor capacidad predictiva en relación a la conducta de los sujetos (Nespor, 1987).

La confusión de las creencias con las teorías implícitas y las concepciones pedagógicas, obedece a la falta de delimitación entre ellas, en cuanto conceptos relacionados. Así tenemos que las teorías implícitas, a diferencia de las creencias presentan un carácter predominantemente cognitivo, y mayor coherencia interna, que le confieren la función de teorías personales, en especial en situaciones de ausencia de conocimiento sistemático, mientras las concepciones pedagógicas, refieren a los organizadores conceptuales que estructuran dichas teorías, como “representación abstracta que involucra elementos tales como los alumnos, el aprendizaje, el conocimiento, la motivación, la evaluación etc., y que guía la práctica docente” (Jiménez & Feliciano, 2006, p.108).

En relación a la dimensiones de las creencias, si bien la literatura ha destacado sus componentes cognitivos, son los elementos valorativos, los más relevantes para explicar su capacidad predictiva y estabilidad frente al cambio. Estos además, se estructuran en la compleja red de construcciones intersubjetivas en que los sujetos participan y generan una comprensión estable de los procesos educativos que profesionalmente les corresponde abordar.

Pajares (1992) ha destacado que las creencias de los docentes presentan más o menos estructuración y configuran sistemas en los que es posible distinguir áreas nucleares y periféricas, donde las primeras son más estables y difíciles de modificar que las segundas. Para Ruffinelli et al. (2012), las creencias centrales corresponden a aquellas implícitas, construidas tempranamente, reforzadas por la experiencia, con mayor carga valorativa, y más resistentes al cambio que las periféricas. Identificar cuál es el núcleo del sistema de creencias de los agentes educativos y cuál es el área periférica, resulta relevante para poder impulsar procesos de mejora en las escuelas, ya que el cambio pedagógico nos remite a una necesaria reestructuración del sistema de creencias pedagógicas de los actores educativos.

La función de conferir estabilidad a un mundo cambiante, que cumplen las creencias, constituye a la vez la matriz de su rigidez y limitación de las posibilidades de acción de los sujetos. En la relación conocimiento – creencias, Pajares (1992) señala que las creencias pedagógicas actúan como filtros frente a las situaciones que enfrentan los docentes

desempeñando una función adaptativa. Mientras el conocimiento es problematizador, el sistema de creencias orienta la generación de un horizonte estable para la acción.

En relación a la transformación de las creencias, la investigación concuerda en que este es un fenómeno de carácter representacional y altamente complejo. En este sentido Pozo (2006), estima que el cambio de creencias se genera a partir de la explicitación de creencias, mientras que para Pajares (1992) opera como un cambio tipo Gestalt.

Ciertamente aproximarnos a la transformación de las creencias de los profesionales de la educación, implica situarnos en una perspectiva fenomenológica de ampliación del círculo interpretativo de los procesos pedagógicos en los contextos escolares, desde el desarrollo de acciones que estructuren nuevas creencias, y creencias que orienten nuevas prácticas educativas. Ello encuentra en la reflexión en y sobre la acción propuesta por Schön (1998) un pilar central de desarrollo profesional y la cambio educativos.

El carácter circular entre acción, reflexión y creencias, derivado de las perspectivas fenomenológicas, y de la temprana elaboración del modelo del pensamiento del profesor nos permiten comprender la dinámica del cambio en la relación de creencias que informan la acción, y acciones que estructuran creencias, y apreciar el potencial transformador de ellas en los escenario de reflexión profesional.

En un estudio reciente sobre creencias del profesorado en contextos interculturales, Mellado & Chaucono (2015), señalan que para efectos de investigativos, es posible asociar el pensamiento y acción docente a los enfoques conductista o constructivista.

Las creencias pedagógicas asociadas al enfoque tradicional conciben al conocimiento desde la simplicidad, fragmentación, estabilidad, y generación por especialistas autorizados; y a los procesos de aprendizaje y enseñanza como la transmisión de conocimientos hacia el sujeto que aprende (Ruffinelli et al., 2012). Por su parte desde el enfoque constructivista, el conocimiento es comprendido como un proceso complejo, contextualizado, provisorio, dinámico y generado por los sujetos en sus relaciones socio-culturales y “el aprendizaje implica procesos mentales reconstructivos de las propias representaciones del mundo físico, sociocultural e incluso mental, así como de auto-regulación de la propia actividad de aprender” (Pozo, Scheuer, Mateos & Pérez, 2006, p. 124).

La investigación sobre creencias pedagógicas en Chile es reciente, y no concluyente. Mientras una serie de estudios acotados a regiones o centro de formación docente (Contreras,

2010; Blázquez & Tagle, 2010; Vera & Meneses, 2012) han señalado la adscripción predominante a perspectivas constructivistas en coexistencia con creencias conductistas, investigaciones más amplias, como las de Ruffinelli et al. (2012), evidencian un posicionamiento de los docentes en enfoques tradicionales que coexisten con ideas del enfoque constructivista.

3. OBJETIVOS DEL ESTUDIO

3.1. Objetivo general

- Diagnosticar las creencias pedagógicas sobre el conocimiento, aprendizaje, enseñanza y evaluación de los directores, jefes técnicos pedagógicos y profesores encargados de escuela, y el impacto de un plan de reflexión pedagógica, en la movilización de ellas en los docentes con posturas más tradicionales.

3.2. Objetivos específicos

- Conocer las creencias pedagógicas sobre el conocimiento, aprendizaje, enseñanza y evaluación de los directores, jefes técnicos pedagógicos y encargados de escuela, y las diferencias más importantes que ellas presentan entre dichas funciones docentes.
- Diseñar e implementar una propuesta de mejora orientada a la ampliación las creencias pedagógicas de los directores, jefes técnicos pedagógicos y encargados de escuela hacia posiciones constructivistas.
- Evaluar el impacto de la propuesta de mejora en la movilización de las creencias pedagógicas sobre el conocimiento, aprendizaje, enseñanza y evaluación de los directores, jefes técnico-pedagógicos y encargados de escuela de la comuna de Curacautín.

4. METODOLOGÍA

4.1. Diseño

El estudio corresponde a una investigación de diseño mixto con status secuencial dominante cuantitativo-cualitativo, de carácter cuasi-experimental, que aplica un test, y re-test a un mismo grupo de participantes luego de una intervención. Respecto a su alcance se trata de un estudio exploratorio, y evaluativo, en cuanto a su función.

El desarrollo de la investigación se divide en cuatro etapas: recogida de datos o pre-test, diseño y aplicación de una propuesta de reflexión sobre las creencias pedagógicas de los participantes, aplicación de post-test para evaluar el impacto de la mejora, y recogida y análisis de información cualitativa para complementar el análisis de los datos cuantitativos.

4.2. Participantes.

La muestra del estudio es de tipo no probabilística, seleccionada en forma intencionada, basada en criterios de conveniencia, y compuesta por 25 docentes correspondientes a 07 directores, 11 encargados de escuela que desarrollan funciones de aula junto a las de gestión escolar en escuelas rurales, y 07 jefes técnicos pedagógicos de establecimientos educacionales municipales de la comuna de Curacautín. De los participantes, 14 corresponden al sexo femenino y 11 al masculino, con una edad promedio de 46 años.

4.3. Técnicas o instrumentos de recogida de información

En el estudio se utilizaron dos técnicas de recolección de información: encuesta y grupos de discusión. En primer lugar se aplicó un cuestionario de valoración tipo Likert de creencias sobre el conocimiento, aprendizaje, enseñanza y evaluación, construido y validado por Tagle (2008) en el marco del Diplomado de Estudios Avanzados (D.E.A) de la Universidad de Extremadura, en que fue sometido a validez de contenido por juicio de expertos, y estadísticamente obtuvo una fiabilidad total-elementos por cada dimensión a través del coeficiente alpha de Cronbach de .81.

El cuestionario está estructurado en cuatro dimensiones de creencias correspondientes a conocimiento, aprendizaje, enseñanza y evaluación, y consta de 86 reactivos, que se presentan aleatoriamente en el instrumento, con una escala numérica estimativa de cuatro grados, en que 1 corresponde al grado muy en desacuerdo con las creencias referidas en ellos; 2 en desacuerdo, 3 en acuerdo y 4 muy en acuerdo, lo que sitúa, desde la perspectiva constructivista a las puntuaciones medias iguales o inferiores a 2.1 en posturas tradicionales muy marcadas; a las

puntuaciones medias superiores a 2.1 e inferiores a 3.0 en posiciones del enfoque tradicional moderadas; a los puntajes promedios iguales o superiores a 3.0 e inferiores a 3.4 en perspectivas socio-cognitivas moderadas; y a las puntuaciones iguales o superiores a 3.4 en posturas marcadas del enfoque constructivista.

La recogida de información cualitativa, se realizó mediante grupos de discusión, como complemento a los datos cuantitativos recogidos con el pos-test, y permiten una aproximación a las creencias pedagógicas de los participantes en instancias grupales de mayor espontaneidad, como unidades de producción discursiva (Mena & Méndez, 2009).

Los temas tratados en los grupos de discusión fueron la naturaleza del conocimiento, sus fuentes y el rol del sujeto en su generación; las características centrales del proceso de aprendizaje y sus escenarios; el rol del docente en el proceso de enseñanza y el nivel de atención al alumno en ellos; y la finalidad del proceso de evaluación del aprendizaje.

4.4. Procedimiento de análisis de la información

En primer lugar se realizó un análisis de la información obtenida a través del cuestionario del pre-test en relación a las creencias del enfoque constructivista, ordenado los datos de los reactivos en una planilla Excel por dimensión del instrumento, obteniendo las puntuaciones medias por dimensión de creencias sobre conocimiento, aprendizaje, enseñanza y evaluación de los participantes en general y según función directivo-técnica.

Posteriormente se desarrolló un plan de reflexión estructurado en 09 sesiones orientado a la transformación de las creencias pedagógicas de los directores, jefes técnicos y encargados de escuelas en relación al conocimiento, aprendizaje, enseñanza y evaluación hacia posiciones más constructivista. Para ello se realizó con los participantes, durante un período de 04 meses, talleres de reflexión orientados a la sensibilización sobre la estructura de creencias que informaba el análisis de resultados del pre-test; explicitación creencias a partir la reflexión en torno a casos hipotéticos y auténticos de gestión pedagógica sobre el conocimiento, aprendizaje, enseñanza y evaluación; lectura reflexiva de fragmentos de la literatura del enfoque socio-cognitivo; revisión crítica de prácticas de gestión de los participantes; debates sobre las creencias pedagógicas que obstaculizan el cambio educativo; y rediseño de las prácticas de gestión pedagógica de los participantes desde enfoques constructivistas.

Con posterioridad a la realización del plan de reflexión pedagógica, se aplicó de los un re-test a los participantes. Los datos recogidos, se ordenaron en una planilla Excel agrupándolos por dimensión del instrumento, obteniendo las puntuaciones medias en cada una de ellas, en relación al enfoque constructivista. Se empleó estadística descriptiva para analizar los resultados obtenidos por dimensión, y estadística inferencial para determinar las diferencias entre pre y post-test, empleando la prueba no paramétrica t de Wilcoxon para muestras relacionadas.

Finalmente para la interpretación de la información cualitativa, se transcribieron los registros de audio de los grupos de discusión, codificándolos en una matriz, utilizando el criterio función docente, categoría creencias sobre el conocimiento, sub-categorías naturaleza, generación y fuentes; categoría creencias sobre el aprendizaje, sub-categorías carácter y escenario; categoría creencias acerca de la enseñanza, sub-categorías rol del docente y nivel de desarrollo; y categoría creencias sobre evaluación, sub-categoría finalidad del proceso evaluativo. Luego de agrupadas las etiquetas de los fragmentos discursivos, y distinguiendo entre las estructuras discursivas predominantes y no predominantes sobre las creencias pedagógicas, se estableció su correspondencia con los resultados cuantitativos del post-test.

5. RESULTADOS

A continuación se presentan los resultados del análisis estadístico descriptivo, correspondientes al pre-test de creencias pedagógicas sobre el conocimiento, aprendizaje, enseñanza y evaluación de los participantes en general y por función docente. En segundo término se informan los resultados del análisis estadístico descriptivo e inferencial sobre las diferencias entre pre-test y post-test. Finalmente se muestran los resultados del análisis de la información cualitativa recogida en grupos de discusión y su correspondencia con los resultados cuantitativos.

5.1. Creencias pedagógicas acerca del conocimiento, aprendizaje, enseñanza y evaluación de los participantes en el pre-test.

La tabla 1, presenta las puntuaciones medias del pre-test acerca del grado de acuerdo, por dimensión con creencias constructivistas sobre el conocimiento, aprendizaje, enseñanza y evaluación.

Tabla 1

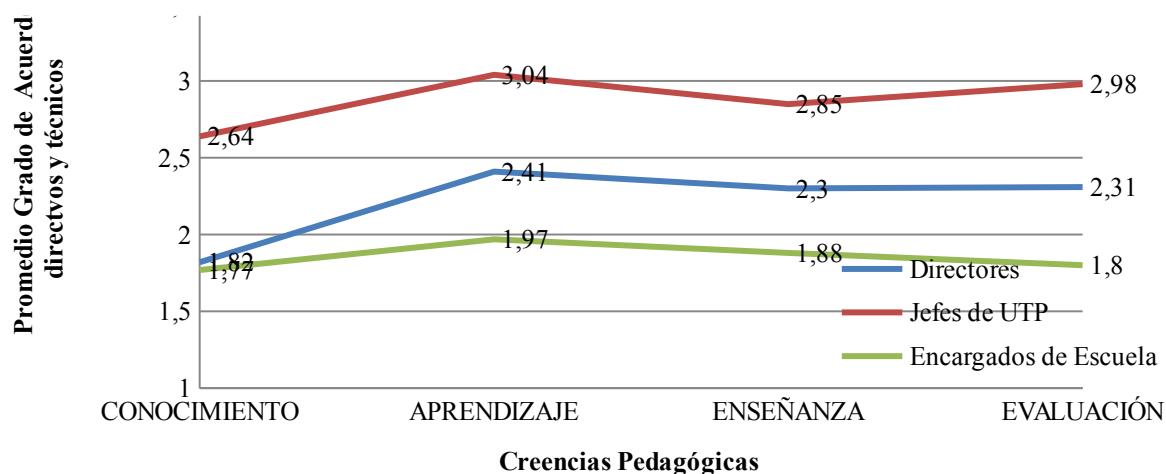
Puntuaciones medias en el pre-test del grado de acuerdo de los participantes con creencias pedagógicas constructivistas, por dimensión

	Conocimiento	Aprendizaje	Enseñanza	Evaluación
Media	2.03	2.40	2.27	2.27

Es posible apreciar en la (tabla 1) que en todas las dimensiones de creencias pedagógicas, los participantes en general se posicionan en un enfoque educativo tradicional con puntuaciones medias inferiores a 2.50, las que presentan posturas tradicionales moderadas respecto del aprendizaje, enseñanza y evaluación, y pronunciadas sobre la naturaleza, fuentes y generación del conocimiento.

A su vez la figura 1 muestra las puntuaciones medias por dimensión del grado de acuerdo con creencias pedagógicas constructivistas de los participantes según su función directivo-técnica.

- **Figura 1.** Medias en pre-test del grado de acuerdo de los participantes con creencias pedagógicas constructivistas por dimensión y función directivo-técnica



En el gráfico de la figura 1 se observa que los jefes técnicos se sitúan en posiciones moderadas del enfoque constructivista en la dimensión de aprendizaje, con una media de 3.04, mientras que en las dimensiones de conocimiento, enseñanza y evaluación presentan posturas

tradicionales cercanas a la perspectiva socio-cognitiva, constituyendo el grupo profesional con creencias pedagógicas menos tradicionales. Por su parte los encargados de escuela exhiben creencias pedagógicas tradicionales muy marcadas en todas las dimensiones con medias inferiores a 2.10. Los directores muestran creencias pedagógicas tradicionales moderadas en todas las dimensiones, excepto en conocimiento, donde exhiben creencias tradicionales marcadas.

5.2. Variación de las creencias pedagógicas de los participantes acerca del conocimiento, aprendizaje, enseñanza y evaluación entre pre-test y pos-test.

La tabla 2, presenta las puntuaciones medias del pre-test y pos-test del grado de acuerdo, de los participantes con respecto a creencias constructivistas acerca del conocimiento, aprendizaje, enseñanza y evaluación.

Tabla 2

Puntuaciones medias en el pre-test y pos-test del grado de acuerdo por dimensión, de los participantes, sobre creencias pedagógicas constructivistas

	Conocimiento	Aprendizaje	Enseñanza	Evaluación
Pre-test	2.03	2.40	2.27	2.27
Pos-test	2.36	3.00	2.84	2.97

Se aprecia en los resultados de la tabla 2 que luego del desarrollo del plan de reflexión pedagógica, las creencias de los participantes se movilizaron desde posiciones tradicionales moderadas a posturas constructivistas en la dimensión aprendizaje, y a posiciones tradicionales cercanas al enfoque socio-cognitivo en enseñanza y evaluación. En la dimensión conocimiento, las creencias de movilizaron desde posturas tradicionales marcadas a otras moderadas del enfoque tradicional, constituyendo esta dimensión la de ampliación más reducida hacia el enfoque socio-cognitivo.

La tabla 3 presenta los resultados de la aplicación de la prueba t de Wilcoxon para contraste de medias de pre y post test de escala total de los participantes.

Tabla 3

Resultados de la aplicación del test de Wilcoxon para contraste de medias de escala total de pre y post-test

	Pre test n=25	Pos test n=25	Valor p
--	------------------	------------------	---------

Media Total Escala	2,26±0,5	2,85±0,5	0.00
--------------------	----------	----------	------

Los resultados de la aplicación del test de Wilcoxon (tabla 3), muestra que existe una diferencia estadísticamente significativa ($p=.000$) entre las puntuaciones totales de escala obtenidas en el pre test y el pos test, pudiendo inferirse que el impacto del plan de reflexión sobre la movilización de las creencias pedagógicas los participantes hacia el enfoque constructivista, fue significativo.

La tabla 4, presenta las puntuaciones medias por dimensión en el pre-test y post-test sobre el grado de acuerdo con creencias pedagógicas socio-cognitivas de los participantes según su función.

Tabla 4

Puntuaciones medias del grado de acuerdo de los participantes con creencias constructivistas en el pre-test y pos-test por dimensión, según función directivo-técnica

	Conocimiento		Aprendizaje		Enseñanza		Evaluación	
	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test	Pre-test	Post-test
Directores	1.82	2.07	2.41	2.67	2,30	2.56	2.31	2.71
Jefes de UTP	2.64	2.96	3.04	3.64	2.85	3.42	2.98	3.59
Encargados	1.77	2.16	1.97	2.78	1.88	2,63	1.80	2.73

Los resultados (tabla 4) muestran que luego del plan de reflexión profesional, las creencias de los directores, se movilizaron levemente dentro de posturas tradicionales moderadas en las dimensiones de aprendizaje, enseñanza y evaluación, y escasamente en la dimensión conocimiento, que les sitúa aún en una posición marcadamente tradicional. Se aprecia además, que los jefes técnicos ampliaron creencias tradicionales moderadas en las dimensiones de enseñanza y evaluación a posturas constructivistas marcadas, mientras que de posturas constructivistas moderadas sobre el aprendizaje transitaron a otras pronunciadas, y de posturas tradicionales moderadas sobre el conocimiento, pasaron a posturas tradicionales próximas al enfoque constructivista. También observamos que los encargados de escuela movilizaron sus creencias desde posturas tradicionales marcadas con medias de grado de acuerdo no superiores a 1.97, a posiciones tradicionales moderadas en todas las dimensiones.

En la tabla 5 se informan las diferencias de medias entre pre y post-test en las dimensiones de conocimiento, aprendizaje, enseñanza y evaluación de los participantes, según su función docente directivo-técnica.

Tabla 5

Diferencias de medias entre pre test y pos test de directores, jefes de UTP y encargados de escuela por dimensión

	Conocimiento	Aprendizaje	Enseñanza	Evaluación
Directores	0.25	0.26	0.26	0.40
Jefes de UTP	0.32	0.60	0.57	0.61
Encargados	0.39	0.81	0.75	0.93

Los resultados de la (tabla 5) muestran que los directores presentan una ampliación de sus creencias hacia el enfoque constructivista, aunque con diferencias de medias más reducidas que las de los jefes técnicos y encargados de escuelas en todas las dimensiones. A su vez los encargados de escuela, exhiben diferencias de medias importantes en todas las dimensiones, que los ubican como un grupo profesional sensibles a la ampliación de sus creencias pedagógicas hacia perspectivas socio-cognitivas, en el marco de la propuesta desarrollada. Finalmente los jefes técnicos presentan un desplazamiento de su sistema de creencias importante hacia el enfoque constructivistas en las dimensiones de aprendizaje, enseñanza y evaluación con diferencias de medias superiores a 0.75, situándolos junto a los encargados de escuela como los docentes, a quienes más impactó la propuesta de movilización de creencias hacia el enfoque socio-cognitivo.

En la dimensión conocimiento, tanto los directores, como los jefes técnicos y encargados de escuela, presentan diferencias de medias más reducidas que en las otras dimensiones, señalando a la creencias epistemológicas como la de menor ampliación.

5.3. Resultados cualitativos sobre el impacto de la propuesta de mejora en las creencias pedagógicas de los participantes

El análisis cualitativo realizado con la técnica de análisis de discurso a la información recogida a través de los grupos de discusión, muestra una alta correspondencia con los resultados cuantitativos. Respecto el análisis discursivo emergen construcciones de significado tradicionales muy marcadas sobre el conocimiento, y tradicionales menos pronunciada acerca del aprendizaje, enseñanza y evaluación.

“El conocimiento es objetivo y lo desarrollan los estudiosos de las disciplinas que se estudian” (GD2, Sujeto 4).

“Las experiencias previas permiten motivar a los alumnos, pero no sirven mucho si el profesor no sabe lo que enseña” (GD1, Sujeto 7).

“Las actividades de enseñanza deben diseñarse de manera que los alumnos reciban los contenidos exigidos por el currículum, secuenciando bien las actividades” (GD1, Sujeto 2).

“Muchos errores son negativos, porque son sinónimo que los objetivos de aprendizaje que fijamos no se han logrado como queríamos” (GD2, Sujeto 4).

La construcción discursiva de los jefes técnicos pedagógicos revelan posturas intermedias entre el enfoque constructivista y tradicionales sobre el conocimiento, y claramente socio-cognitivas sobre el aprendizaje, enseñanza y evaluación, lo que es consistente con los resultados cuantitativos.

“Hay conocimientos que son objetivos como el de las ciencias que el alumno tiene que manejar, y que la escuela debe enseñar.” (GD1, Sujeto 5).

“El conocimiento no puede ser objetivo porque en su construcción concurren personas que son diversas y que se relacionan desde sus experiencias, su cultura, su forma de ver el mundo” (GD2, Sujeto 3).

“Como el aprendizaje es social y ocurre durante toda la vida en diversos contextos, las experiencias previas del alumno en esos contextos es de mucha importancia” (GD2, Sujeto 7).

“Los profesores deben diseñar actividades de enseñanza-aprendizaje de acuerdo a las características individuales de sus estudiantes, considerando intereses, ritmos y estilos de aprender” (GD1, sujeto 4).

“Los errores hace posible aprender, y permiten que los alumnos aprendan a evaluar y regular su aprendizaje” (GD2, Sujeto 3).

Por su parte el discurso de los encargados de escuela, revela posturas tradicionales sobre el conocimiento, e intermedias entre el enfoque socio-cognitivo y tradicional acerca del aprendizaje, enseñanza y evaluación, lo cual que es consistente con los resultados cuantitativos del post-test.

“Hay conocimiento objetivos que tienen un método que es científico y conocimientos que no porque vienen de la experiencia” (GD1, Sujeto 3).

“Los profesores deben conocer muy bien a sus alumnos, a su realidad social, psicológica y física, para diseñar las actividades” (GD1, Sujeto 6).

“El profesor debe diseñar estrategias de enseñanza-aprendizaje que el curso necesita para avanzar en los conocimientos del currículum, de él depende pasar todo el programa y que los niños no tengan vacíos”. (GD2, Sujeto 5).

“El error indica que en algún momento se desvió el camino y que no se alcanzaron las metas propuestas y por eso es negativo, y hay que trabajar para la excelencia” (GD2, Sujeto 6).

6. CONCLUSIONES

En concordancia con los resultados y en virtud de los objetivos de este artículo, se puede afirmar que con anterioridad al desarrollo de la propuesta de mejora, los directores, jefes técnicos pedagógicos y encargados de escuela presentaban en general, creencias pedagógicas tradicionales marcadas sobre el conocimiento, y tradicionales moderadas acerca del aprendizaje, enseñanza y evaluación. Entre ellos, los encargados de escuelas constituían el grupo profesional con creencias más tradicionales, mientras que los jefes técnicos presentaban creencias tradicionales más moderadas, y los directores de escuelas se encontraban en una posición intermedia entre los dos grupos de señalados, con creencias tradicionales menos pronunciadas que la de los encargados de escuela, y más marcadas que la de los jefes de Unidades Técnico Pedagógicas. Estas diferencias de creencias pedagógicas de acuerdo a la función docente, es concordante con lo planteado por Weinstein (2009), sobre las características del liderazgo de los directores en las escuelas chilenas, marcado el alejamiento de los procesos de gestión pedagógica, que cuando se desarrollan, son ejercido por los jefes técnicos.

En relación al diseño e implementación de la propuesta de mejora orientada a la ampliación las creencias pedagógicas de los directores, jefes técnicos pedagógicos y encargados de escuelas hacia posiciones constructivistas, es posible concluir que el plan desarrollado, ofreció posibilidades de movilización de las creencias tradicionales hacia perspectivas constructivistas en espacios de reflexión profesional.

En lo referido a la incidencia de la propuesta de mejora en los directores, jefes técnico-pedagógicos y encargados de escuela, resulta evidente su impacto significativo en la movilización de las creencias pedagógicas de dichos actores educativos hacia perspectivas del enfoque constructivista. Los participantes en general ampliaron sus creencias desde posturas tradicionales marcadas sobre el conocimiento, y tradicionales moderadas en relación a los

procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación, hacia creencias tradicionales moderadas respecto del conocimiento, y hacia posturas moderadas sobre el aprendizaje enseñanza y evaluación del enfoque constructivista. Esto hace necesario además, la continuidad de las instancias de reflexión pedagógica desarrollada, ya que como ha señalado Pajares (1992), las nuevas creencias ocupan posiciones frágiles en la estructura general del pensamiento.

Una movilización mayor de las creencias pedagógicas sobre aprendizaje, enseñanza y evaluación de los participantes hacia el enfoque constructivista, y más reducida sobre el conocimiento, sitúan el núcleo más estable y resistente al cambio del sistema de creencias de los docentes a el nivel epistémico, y el área más flexible en la re-significación de los procesos de aprendizaje, enseñanza y evaluación.

Los directores se presentan como un grupo profesional en el cual el impacto de la propuesta fue menor, mientras que los jefes de las unidades técnico pedagógicas, constituyen el grupo más sensible al cambio hacia el enfoque socio-cognitivo.

7. REFERENCIAS

- Anderson, S. (2010). Liderazgo educativo. Claves para una mejor escuela. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 9(2), pp. 34-52. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/psicop/v9n2/art03.pdf>
- Avalos, B., Cavada, P., Pardo, M. & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusión en la literatura internacional. *Estudios Pedagógicos*, 36(1). pp. 235-263. Recuperado de <http://mingaonline.uach.cl/pdf/estped/v36n1/art13.pdf>
- Blázquez, F. & Tagle, T. (2010). Formación docente: un estudio de las creencias de alumnos y profesores sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje del inglés. *Revista Iberoamericana de educación*, 54(4), pp. 1-12. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/3551Blazquez.pdf>
- Bolívar, A. (2012). *Políticas actuales de mejora y liderazgo educativo*. Archidona: Ediciones Aljibe.
- Campos, F., Ramírez, J., Bustos, C. & González, M. (2014). Formación de directores de excelencia: un mismo objetivo, distintas demandas. *Perspectivas Educativas*, 53(2), pp. 91-111. Recuperado de

- <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/256/115>
- Clark, C. & Peterson, P. (1990). Procesos de Pensamiento de los docentes (Trad. A. Negrotto, O. Castillo & G. Vitale). En M.C. Wittrock (Comp.), *Investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos* (pp. 443-539). Barcelona: Paidós.
- Contreras, S. (2010). *Las creencias y actuaciones curriculares de los profesores de ciencias de secundaria de Chile* (Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España). Recuperada de <http://eprints.ucm.es/11624/1/T32362.pdf>
- Jiménez, A. & Feliciano, L. (2006). Pensar el pensamiento del profesorado. *Revista española de pedagogía*, 233, pp. 105-122.
- Llinares, S. (1991). *La formación de profesores de Matemáticas*. Sevilla: GID.
- Mellado, M. & Chaucono, J. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), pp. 1-19. Recuperado de <http://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/20924/21235>
- Mena, A. & Méndez, J. (2009). La técnica de grupo de discusión en la investigación cualitativa. Aportaciones para el análisis de los procesos de interacción. *Revista Iberoamericana de Educación*, 49(3), pp. 1-7. Recuperado de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2859Manriquev2.pdf>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum studies*, 19(4), pp. 317-328. doi:10.1080/0022027870190403
- Pajares, F. (1992). Teacher's beliefs and education research: cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), pp. 307-332. Recuperado de <http://emilkirkegaard.dk/da/wp-content/uploads/Teachers-Beliefs-and-Educational-Research-Cleaning-Up-a-Messy-Construct.pdf>
- Perafán, G. (2002). Investigación acerca de los procesos de pensamiento de los docentes. Origen y desarrollo. En G. Perafán, & A. Adúriz-Bravo (Comps.), *Pensamiento y conocimiento de los profesores. Debate y perspectivas internacionales*. Santafé de Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Pozo, J. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín & M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 29-53). Barcelona: Graó.

- Pozo, J., Scheuer, N., Mateos, M. & Pérez, M. (2006). Las teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza. En J. Pozo, N. Scheuer, M. Pérez, M. Mateos, E. Martín & M. De la Cruz (Eds.), *Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Las concepciones de profesores y alumnos* (pp. 95-132). Barcelona: Graó.
- Rojas, M. (2014). Las creencias docentes. Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista electrónica Diálogos Educativos*, 4(27), pp. 89-112. Recuperado de <http://www.dialogoseducativos.cl/revistas/n27/rojas.pdf>
- Ruffinelli, A., Valdebenito, M., Rojas, M., Sepúlveda, L., Falabella, A., Cisternas, T.,...Ermter, K. (2012). *Proceso de enseñanza-aprendizaje desde la perspectiva de los profesores de Chile* (Informe de investigación presentado por Universidad Alberto Hurtado y CIDE a UNESCO en convenio con el Centro de Estudios del Ministerio de Educación) Recuperado del sitio de internet de Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación: http://www.cide.cl/documentos/Procesos_de_ensenanza_aprendizaje_desde_la_perspectiva_delos_profesores.pdf
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Como piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Tagle, T. (2008). Cuestionario de creencias docentes sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje. Investigación para el Diplomado de Estudios Avanzados. España: Universidad de Extremadura.
- Tagle, T. (2011). El enfoque reflexivo en la formación docente. *Calidad en la educación*, 34, pp. 203-215. Recuperado de <http://www.scielo.cl/pdf/caledu/n34/art11.pdf>
- Vera, D & Meneses, P. (2012). Construcción de una escala para medir creencias acerca del proceso educativo en profesores rurales, CAPE-R. *LIBERABIT*, 18(2), pp. 183-193. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/686/68624684009.pdf>
- Weinstein, J. (2009). Liderazgo directivo, asignatura pendiente de la Reforma Educacional Chilena, *Revista Estudios Sociales*, 117, 123-148. Recuperado de http://www.ceppe.cl/images/stories/recursos/publicaciones/Jose%20Weinstein/Weinstein_LIDERAZGO_DIRECTIVO_doc.pdf