



Praxis Educativa (Arg)
ISSN: 0328-9702
ISSN: 2313-934X
iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Universidad Nacional de La Pampa
Argentina

Percepción docente sobre el rol de los factores intrapersonales en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas

Melo Moreno, Pablo

Percepción docente sobre el rol de los factores intrapersonales en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas

Praxis Educativa (Arg), vol. 25, núm. 3, 1-20, 2021

Universidad Nacional de La Pampa, Argentina

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153170560002>

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250302>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional.

Percepción docente sobre el rol de los factores intrapersonales en el mejoramiento de sus prácticas pedagógicas

The teacher perception of the role of the intrapersonal factors in the improvement of their pedagogical practices

Percepção docente sobre o papel dos fatores interpessoais no melhoramento de suas práticas pedagógicas

Pablo Melo Moreno

Universidad del Desarrollo, Chile

pmelom@udd.cl

DOI: <https://doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250302>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=153170560002>

Recepción: 07 Junio 2021

Revisado: 09 Agosto 2021

Aprobación: 15 Agosto 2021

RESUMEN:

Este artículo presenta los resultados de un estudio orientado a describir las relaciones entre los factores intrapersonales y el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en docentes de la Región Metropolitana de Chile, dado principalmente a los escasos antecedentes acerca de esta relación en la literatura académica. Corresponde a un estudio con enfoque cualitativo, basado en los lineamientos teórico-metodológicos de la Teoría Fundamentada, el cual se llevó a cabo mediante la realización de seis entrevistas a docentes con un destacado desempeño en el aula. Se presentan los resultados derivados de la codificación abierta y axial, que dan cuenta preliminarmente de la percepción docente sobre cómo se producen modificaciones en sus prácticas pedagógicas y cómo dicho cambio se relaciona con los factores intrapersonales de las y los docentes. Los resultados destacan el rol de los rasgos personales y del sistema de creencias como categorías centrales que intervienen en el cambio de las prácticas pedagógicas, discutiendo la importancia de avanzar en modelos que contribuyan desde un enfoque sistémico y complejo en la comprensión de la persona y las prácticas docentes.

PALABRAS CLAVE: práctica pedagógica, profesión docente, desarrollo profesional, características del profesor, cambio educacional.

ABSTRACT:

This article presents the results of a study aimed at describing the relationships between intrapersonal factors and the improvement of pedagogical practices in teachers in the Metropolitan Region of Chile, mainly due to the scarce information about this relationship in the academic literature. It corresponds to a study with a qualitative approach, based on the theoretical-methodological guidelines of Grounded Theory, which was carried out by conducting six interviews with teachers with outstanding performance in the classroom. The results derived from the open and axial coding are presented, which give a preliminary account of the teachers' perception of how modifications are produced in their pedagogical practices and how this change is related to the intrapersonal factors of the teachers. The results highlight the role of personal traits and the belief system as central categories that intervene in the change of pedagogical practices, discussing the importance of advancing in models that contribute from a systemic and complex approach in the understanding of the person and the pedagogical practices.

KEYWORDS: pedagogical practice, teaching profession, professional development, teacher characteristics, educational change.

RESUMO:

Este trabalho apresenta os resultados de um estudo orientado a descrever as relações entre os fatores interpessoais e o melhoramento das práticas pedagógicas em docentes da Região metropolitana do Chile, consequência dos escassos antecedentes sobre esta relação na literatura acadêmica. Corresponde a um estudo de tipo qualitativo, baseado nos alinhamentos teórico metodológicos da Teoria Fundamentada, a que se realizou a través da realização de seis entrevistas a professores com um destacado desenvolvimento na sala de aula. Apresentam-se os resultados derivados da codificação aberta e axial, que dão conta de forma preliminar da percepção docente sobre como se produzem as modificações em suas práticas pedagógicas e como tal mudança se relaciona com fatores interpessoais dos professores e professoras. Os resultados destacam o papel dos traços pessoais e do sistema de crenças como categorias centrais que intervêm na mudança das práticas pedagógicas, discutindo a importância de avançar em modelos que contribuam desde um enfoque sistêmico e complexo na compreensão da pessoa e as práticas docentes.

PALAVRAS-CHAVE: prática pedagógica, profissão docente, desenvolvimento profissional, características do professor, mudança educacional.

Introducción

En Chile, se han desarrollado reformas para mejorar la calidad docente, entre los que destacan: el Programa de Formación Inicial de Docentes (FIID), el Programa de Mejoramiento de la Educación Superior (MECE-SUP), el Programa INICIA, la implementación de la Evaluación Docente y, finalmente, la Ley N° 20.903 de Carrera Profesional Docente.

Estas medidas han estado principalmente centradas en la premisa de que existen competencias personales en el profesorado que se pueden intervenir para mejorar su desempeño. Ello se observa en la focalización de las políticas dirigidas a desarrollar y fortalecer competencias en las y los docentes mediante la formación continua (asesoría y capacitación) y el cumplimiento de metas por medio de la rendición de cuentas; no obstante, sean percibidas como insuficientes y descontextualizadas por el profesorado (Jarpa y Castañeda, 2018).

En la literatura nacional e internacional, se han estudiado las características de los y las docentes, entre las principales se pueden indicar sus emociones, creencias, rasgos personales (Arancibia *et al.*, 2013), identidad profesional (Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, 2017) e incluso su historia de vida (López de Maturana, 2010), las cuales suelen estudiarse en función de su relación con el desempeño docente.

Sin embargo, la literatura carece de un concepto que logre integrar todos estos elementos, existiendo actualmente conceptos acuñados que dan cuenta solamente de algunos de estos factores y no de todas aquellas características de la persona del docente que pueden contribuir a su quehacer pedagógico. Así, por ejemplo, se pueden reconocer conceptualizaciones como características de los buenos profesores, el cual se construye de variables o categorías tales como: emociones positivas, involucramiento con los estudiantes y el aprendizaje, historia de vida relacionada con personas significativas, valores, constitución familiar de apoyo, admiración por alguien determinante en sus vidas y ambientes letrados (López de Maturana, 2010). Otra conceptualización presente en la literatura es la de factores intrapersonales, algunos autores definen este concepto como la conjugación de variables emocionales y cognitivas, incluyendo entonces los niveles de inteligencia emocional y creencias, por ejemplo (Buitrago-Bonilla y Cárdenas-Soler, 2017). Otros autores solamente lo consideran como un concepto que hace alusión a variables emocionales que inciden en los estilos de enseñanza docente, tales como la automotivación y autoeficiencia (Laudadío y Mazzitelli, 2014).

Una comprensión más completa de estos elementos o variables se logra integrar bajo el concepto de variables propias del profesor o profesora. Este término fue acuñado comprendiendo la existencia de diversas características que poseen profesores efectivos, contexto en el cual se distinguen factores directos, entendidas como todas las acciones que realiza el profesor o profesora en la interacción pedagógica con sus estudiantes. Por otra parte, se distinguen los factores indirectos, entendidos como todas aquellas características y antecedentes que la persona del profesor o profesora poseen, incluyéndose la vocación: entendido como el entusiasmo de enseñar; rasgos personales: como los atributos personales innatos; y el dominio del contenido: entendido como conocimiento de la disciplina que enseña (Arancibia *et al.*, 2013).

Considerando estos distintos conceptos, en el presente artículo, se entenderá por factores interpersonales del profesorado a todos aquellos elementos que hacen alusión tanto a su historia, emociones, creencias, valores, competencias y rasgos personales que se relacionan directa o indirectamente con su quehacer pedagógico.

Sobre las diversas variables indicadas, existe escasa referencia en la literatura nacional asociada al cambio de las prácticas pedagógicas. Algunos de los aspectos que se han identificado son las representaciones sociales del docente, la formación continua, las prácticas de retroalimentación de pares, la motivación y la percepción de desafío. Sin embargo, los antecedentes no son concluyentes respecto de la descripción de los factores intrapersonales y cómo estos influyen en la mejora de las prácticas pedagógicas. Esto ya que los datos existentes se refieren a estudios teóricos o bien a investigaciones realizadas en una muestra limitada por la participación en programas de formación continua (Castro *et al.*, 2015; Román, 2004).

Por su parte, la literatura internacional revela que los principales factores intrapersonales asociados al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en docentes son sus creencias, sus emociones referidas al cambio, la motivación, la percepción de autoeficacia y los contenidos de su identidad profesional (Klassen y Tze, 2014; Le Fevre, 2014; Le Roux, 2011; Saunders, 2013; Sleegers *et al.*, 2014).

Los estudios nacionales e internacionales parecen coincidir respecto de la presencia de aspectos cognitivos y motivacionales relacionados al mejoramiento en el quehacer docente (Castro *et al.*, 2015; Román, 2004; Sleegers *et al.*, 2014). Sin embargo, no se encuentran antecedentes de un estudio que logre integrar las distintas características personales del profesorado que favorecen el cambio o mejora de sus prácticas, en consecuencia, sí se ha evidenciado que el mejoramiento de las prácticas pedagógicas puede impactar positivamente en los aprendizajes de las y los estudiantes, con relativa independencia del contexto socioeconómico y escolar. Así, surge como principal interrogante de investigación: ¿cómo se relacionan los factores intrapersonales con el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en un grupo de docentes de la zona sur de Santiago de Chile?

Antecedentes empíricos

Como se anticipaba, las investigaciones respecto de los factores intrapersonales asociados a las prácticas pedagógicas identifican principalmente las creencias docentes (Ahonen *et al.*, 2014; Biesta *et al.*, 2015; Rubie-Davies *et al.*, 2012; Talbot y Campbell, 2014), la autoeficacia (Kaniuka, 2012; Klassen y Tze, 2014), el nivel de riesgo percibido (Le Fevre, 2014), las metas de logro (Shim *et al.*, 2013), la motivación (Sleegers *et al.*, 2014; Thoonen *et al.*, 2011), la identidad profesional (Le Roux, 2011; Tateo, 2012), sus expectativas (Rubie-Davies, 2007) y algunas variables emocionales (Saunders, 2013).

Al analizar los resultados de estos estudios, se evidencia que las creencias del profesorado se constituyen como el fundamento o principal determinante de sus prácticas. Es decir, los profesores determinan sus prácticas pedagógicas a partir de las creencias que tienen sobre estas. Cuando este vínculo es más estrecho, la evidencia sugiere un mayor impacto en los resultados de aprendizaje de las y los estudiantes (Ahonen *et al.*, 2014; Rubie-Davies *et al.*, 2012; Talbot y Campbell, 2014).

Ahora bien, se ha encontrado que las creencias del profesorado son un determinante que facilita u obstruye la mejora educativa; de tal manera que, si creen que las reformas educativas son adecuadas y comparten los principios de la misma, existen mayores posibilidades de que se genere un cambio en sus prácticas en coherencia con los postulados de la reforma (Biesta *et al.*, 2015). Otra variable estudiada es el efecto de la autoeficacia en las prácticas docentes. Se observa que, en la medida en que los profesores y profesoras se perciben capaces de dominar prácticas eficaces, las ejecutan y obtienen mejores resultados en los estudiantes (Bandura, 1987; Klassen y Tze, 2014). Asimismo, se observa que, en la implementación de reformas educativas o mejoras escolares, la percepción de capacidad para realizarlas facilita el mejoramiento de los docentes en su quehacer pedagógico, es decir, la autoeficacia favorece el mejoramiento de las prácticas pedagógicas (Kaniuka, 2012).

Por otra parte, se ha observado que el cambio educativo tiene implicancias en la evaluación de riesgos e incertidumbre respecto a los resultados del cambio. De esta forma, un estudio en una escuela básica estadounidense revela que las y los docentes se comprometen en la medida en que poseen mayor disposición a correr riesgos o bien perciben un riesgo menor frente al cambio (Le Fevre, 2014).

Por otra parte, se ha analizado también el impacto y la relevancia de la motivación de los y las docentes en ejercer el cambio en sus prácticas. Los estudios que han abordado esta variable dentro del contexto escolar han demostrado que la motivación no es necesariamente una característica intrínseca en las y los profesores, pudiendo ser suscitada a partir de un estilo de liderazgo transformativo (Sleegers *et al.*, 2014; Thoonen *et al.*, 2011).

Otro constructo que se ha estudiado con la finalidad de reconocer su impacto en el cambio educativo es la identidad profesional. Se ha establecido que, cuando la identidad profesional se caracteriza por contener compromiso profesional con la labor docente, permite llevar a cabo cambios en las prácticas institucionales

y pedagógicas. Sin embargo, cuando la identidad profesional del docente difiere de las actitudes o actividades que debe realizar con base en la mejora educativa, esto desfavorece la implementación de la innovación (Fullan, 2001; Le Roux, 2011; Tateo, 2012).

El rol de las emociones de los y las docentes en los procesos de mejora educativa también ha sido recientemente estudiado. Ejemplo de ello es que, en Australia, se llevó a cabo un estudio con docentes sometidos a una reforma educativa y se identificó que las emociones tienen un rol mediador entre las creencias y las conductas a modificar. La principal emoción identificada fue la ansiedad frente al cambio, evidenciándose que, ante situaciones nuevas y experiencias negativas en reformas previas, emergen experiencias de temor e inseguridad en los y las docentes (Saunders, 2013). Así, se recomienda que, en los procesos de cambio educativo, se brinde apoyo a los y las docentes y se consideren espacios para compartir las ansiedades y modificar sus creencias de tal manera que puedan enfrentar el cambio con seguridad (Fullan, 2001).

Respecto de las expectativas del profesorado, se han hecho múltiples estudios sobre el efecto que estas tienen sobre el aprendizaje de sus estudiantes, observándose que los y las docentes con altas expectativas contextualizan con mayor profundidad los contenidos y entregan mayor retroalimentación a las y los estudiantes, en comparación a las y los docentes con menores expectativas sobre sus estudiantes. Con todo, es escasa la información respecto de la incidencia que esta variable tiene en el proceso de cambio de las prácticas pedagógicas (Arancibia *et al.*, 2013; Rubie-Davies, 2007).

Otro aspecto analizado son las metas de logro de las y los docentes, evidenciándose que estas se transfieren a las y los estudiantes, impactando en sus niveles de logro. Sin embargo, existe escasa información acerca de la incidencia de esta variable en la mejora de las prácticas educativas (Shim *et al.*, 2013).

Finalmente, existen esfuerzos por determinar la incidencia de factores de la personalidad en el cambio pedagógico, reduciéndose la investigación principalmente a variables como la autoeficacia y la motivación (Klassen y Tze, 2014).

A partir de la evaluación docente en Chile, fundamentalmente a partir de abordajes cuantitativos, se han podido identificar variables que correlacionan con las prácticas del profesorado con mejor desempeño docente. De esta forma, quienes asumen una mayor responsabilidad acerca de los resultados de sus estudiantes han sido catalogados como docentes con mejores prácticas pedagógicas (Manzi *et al.*, 2011). Sin embargo, no se evidencian estudios que profundicen en la comprensión de estas relaciones, específicamente sobre cómo inciden los elementos de la persona del docente en el proceso de cambio de sus prácticas pedagógicas, desde una perspectiva que realce el contexto y la particularidad de la experiencia docente en el contexto chileno, reforzando así la relevancia teórica y metodológica de las evidencias aquí reportadas para indagar en torno a los factores intrapersonales del profesorado.

Método

Se desarrolló un estudio con enfoque y procedimientos de corte cualitativo, analizando el fenómeno de los elementos personales de docentes escolares y su incidencia en las prácticas pedagógicas desde la perspectiva subjetiva de las y los participantes que lo experimentan (López y Fuentes, 2013). El análisis fue orientado desde el modelo sistemático de Teoría Fundamentada, permitiendo avanzar en la construcción de un modelo conceptual inductivo desde una categoría central de los elementos personales de las y los docentes, en consonancia con el objetivo de investigación (Strauss y Corbin, 2002).

Los casos estudiados fueron seis docentes de alto desempeño profesional de la zona sur de Santiago de Chile. Se escogieron mediante muestreo teórico, identificando diferentes perfiles caracterizados por asignatura enseñadas, cargos académicos en la escuela, género y años de ejercicio profesional, finalizando el proceso de recolección de datos a partir de la saturación teórica de las categorías de interés, es decir, hasta el momento en que no emergen nuevos datos a partir de las entrevistas.

Se incluyeron profesores y profesoras evaluados(as) en el Tramo A respecto a la asignación de Excelencia Pedagógica (o bien, se seleccionaron docentes que fueran validados y validadas por sus pares como

profesionales con altos logros de aprendizaje en sus estudiantes), contando todos con al menos cinco años de experiencia en el aula, habiendo sido formados en Chile y ejerciendo la docencia en establecimientos educacionales. En cuanto a los criterios de exclusión, se determinó que no participarían quienes se desempeñasen en educación especial. Además, se excluyeron a profesionales que tuviesen trastornos emocionales o de personalidad declarados en el momento de la entrevista, lo cual fue consultado directamente previo al encuentro.

Los y las docentes participantes se desempeñaban en las asignaturas de Educación General Básica, Matemáticas, Lenguaje, Química e Historia. Las edades de los y las profesionales se distribuyen desde los 28 hasta los 54 años, con un promedio de 42 años, declarándose dos de ellos hombres y cuatro mujeres.

Sumado a esto, tres participantes ejercen como docentes en enseñanza básica y tres en enseñanza media. Dos trabajan en colegios de administración pública y cuatro en colegios de administración privada subvencionada por el Estado. De los y las participantes, dos eran jefes o jefas de departamento de su área disciplinar y uno de ellos, además de ejercer como docente, poseía el cargo de coordinador académico.

Para la producción de datos, se realizaron entrevistas semiestructuradas. Estas consisten en la elaboración de un guion temático, basado en los objetivos de investigación y con preguntas fundamentales. La estructuración permite la existencia de un margen de flexibilidad para que el entrevistador y el entrevistado o la entrevistada desarrollen la entrevista (Flores, 2009). Respecto al proceso de construcción de datos, se codificaron los datos en las tres etapas técnicas del Método de Comparación Constante: codificación abierta, axial y selectiva; reportándose, en este artículo, los resultados de las dos primeras (Strauss y Corbin, 2002). En la etapa de codificación abierta o descriptiva, se fragmentaron los datos, comparando semejanzas y diferencias entre incidentes. Posteriormente, se etiquetaron y conceptualizaron fenómenos, agrupando eventos similares en categorías. Finalmente, se llevó a cabo la codificación axial o análisis relacional, proceso en el que se reorganizan los datos fragmentados del análisis descriptivo, estableciéndose relaciones entre subcategorías y categorías en torno a ejes de análisis.

Resultados

A continuación, se presentan los resultados en dos niveles, el primero consiste en el análisis descriptivo en el cual se identifican aquellos factores intrapersonales de las y los docentes, así como sus prácticas pedagógicas. En el segundo apartado, se describen los resultados a nivel relacional, identificando las categorías centrales, especialmente aquellas que dan cuenta de factores intrapersonales del profesorado asociados al cambio de sus prácticas pedagógicas.

Resultados descriptivos

Destaca la presencia de varios elementos correspondientes a características de personalidad atribuidas por las y los docentes, las creencias acerca del quehacer profesional, la historia de vida, la experiencia pedagógica, el tiempo disponible para sus labores. Además, aparecen percepciones relativas a la calidad de la formación en pregrado, entendiéndose que no corresponde a un elemento de la persona del docente, pero que emergió a partir de la producción de datos; siendo todos elementos que impresionan como determinantes en la modificación de sus prácticas pedagógicas.

Características de la personalidad

De las características personales involucradas en el mejoramiento de prácticas pedagógicas, destacan la capacidad de adaptación, la apertura al aprendizaje, las atribuciones causales internas, el autoconocimiento, la autocrítica, la autoeficacia, la competitividad, la motivación por la mejora, el pensamiento analítico, la perseverancia, la reflexividad, la rigurosidad en el trabajo, la tendencia prosocial, la tolerancia a la frustración, el uso de metas y la vocación.

La capacidad de adaptación se describe como un elemento personal presente en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los y las docentes, observando que el profesorado que ha generado cambios tiene la capacidad de adecuar las prácticas de acuerdo a la realidad social, como por ejemplo a las disposiciones ministeriales, la incorporación de tecnologías de información y comunicación y los cambios sociales. Del

mismo modo, se adaptan a las disposiciones de sus escuelas y estudiantes, modificando sus prácticas a las necesidades de los estudiantes, sus familias y a las exigencias de la escuela.

Como “profe” te vas adaptando a las situaciones familiares de los nuevos niños. Por ejemplo, recuerdo que cuando hacía clases a los 23 años #ahora tengo 56#, en esos años, los papás venían a la clase y me decían (...) que les pegara un “charchazo” si se ponían porfiados. Eso es impensable hoy día, uno va cambiando con los tiempos (Docente de Historia-Coordinación Académica, entrevista, 17 de octubre de 2017).

Otro elemento preponderante corresponde a la apertura frente al aprendizaje, expresada en que las y los docentes están llanos a recibir retroalimentación, se interesan por recibir capacitación continua, realizan acciones de aprendizaje autodidacta, poseen una valoración positiva del aprendizaje académico y usan estrategias aprendidas para superar deficiencias en sus prácticas pedagógicas.

Trato de ser bien abierta con esas ideas y lo intento. Si me das una sugerencia yo la voy a tomar. Y eso incide en mi práctica pedagógica. Ahora nos pidieron que en las pruebas pusieramos columnas y sirvió. Es cambia mis prácticas, en cómo he hecho las evaluaciones (Docente de Matemáticas I, entrevista, 19 de abril de 2018).

Las atribuciones causales internas de los docentes se evidencian como una característica del profesorado que mejora sus prácticas pedagógicas. Esto se expresa en los y las docentes puesto que se responsabilizan del logro de aprendizaje de sus estudiantes a sus habilidades docentes para enseñar, tanto en el éxito como en el fracaso. Junto con esto, se atribuyen a sí mismos ser los principales responsables de su calidad como docente o capacidad de mejoramiento pedagógico.

Creo que siempre dependen de uno todas las cosas que quieres mejorar (...) ¿Por qué digo?, si les va mal a ellos, algo mal estoy enseñando yo. No creo que tenga que ver con ellos o el tiempo, sino que yo no he sido capaz de alcanzar el aprendizaje, el objetivo (Docente de Matemáticas I, entrevista, 19 de abril de 2018).

Respecto del autoconocimiento de sus cualidades personales, corresponde a la habilidad que tienen las y los docentes de conocer sus fortalezas y debilidades. Esto les permite identificar y superar dificultades, como también sacar el mejor provecho de sus características: “Siento que en este momento sé lo que estoy haciendo, conozco mi techo y mi piso, conozco y domino las ventajas y desventajas que tengo con los chiquillos. Por lo tanto, a eso le estoy sacando partido” (Docente de Lenguaje-Jefatura de Departamento, entrevista, 25 de octubre de 2017).

La autocrítica se identifica como un factor que se relaciona con el cambio de las prácticas pedagógicas, pues permite la identificación de aspectos que se deben mejorar. Se entiende la autocrítica como la capacidad para analizar las prácticas e identificar aspectos a mejorar y otros que se deben mantener. Junto con esto, la autoeficacia es un elemento que permite la ejecución o implementación de cambios en las prácticas pedagógicas que los profesores identifican como relevantes de ser mejoradas. Esto, pues se refiere a la percepción que los docentes tienen de sentirse competentes para implementar un cambio en sus prácticas.

Yo creo que la autocrítica es parte del quehacer docente po’, porque si yo veo que hay una actividad, por ejemplo, en lo que es práctica, no es efectiva yo inmediatamente tengo que descartarla. Y tengo que innovar otra actividad en donde yo pueda llegar a lo mismo (...) Tengo la obligatoriedad de ir, como, perfeccionándome (Docente de Matemáticas II, entrevista, 26 de abril de 2018).

Además, se evidencia que el profesorado participante tiene habilidades de pensamiento analítico, lo cual se identifica mediante procesos de pensamiento en los cuales se integran distintas posiciones y se analizan las situaciones de manera crítica.

Yo hoy día hablaba con el profesor de Historia, le decía “¿sabes qué? Tu clase la encontré muy, muy buena. Porque los objetivos los marcaste en todo, en el inicio, en el desarrollo, en el final. Fue redonda, entendí todo. Lo único que podría decir, que tu letra es muy desordenada y podrías hacer un mapa conceptual donde los niños al tomar apuntes, aquel niño que tenga mayor dificultad y no puede seguirte con los apuntes pueda tener algo visual” (Docente de Matemáticas II, entrevista, 26 de abril de 2018).

Adicionalmente, destaca la capacidad de reflexión en los profesores y profesoras. Problematican constantemente sus prácticas pedagógicas, identificando aspectos a mejorar y posibles soluciones. También se evidencia que ejercen un análisis continuo de sus decisiones pedagógicas y cotidianas.

Entonces me empiezo a dar vueltas, a reflexionar, creo que todo viene del colegio ahí y de mi casa. Mi papá es el típico que te hace pensar todo lo que tú haces. Todas las decisiones las tienes que reflexionar, desde mi casa (Docente de Matemáticas I, entrevista, 19 de abril de 2018).

Otro aspecto relacionado con las características personales de los y las docentes que modifican sus prácticas pedagógicas es la tendencia a la competitividad. Se reconocen como personas que buscan obtener mejores resultados que sus pares y superarse constantemente a sí mismos.

Tengo que reconocer que soy competitiva. Pero no por ganarle a mi compañera, si no que en por qué yo no lo pude hacer mejor. Sino que trato siempre de ir mejorándome a mí misma, como yo rompiendo mis propias barreras (Docente de Matemáticas I, entrevista, 19 de abril de 2018).

Destaca también la motivación por mejorar a nivel profesional, lo cual se expresa mediante la intención y esfuerzos por mejorar constantemente o superar deficiencias identificadas en sus prácticas pedagógicas. En relación con esto, se destaca que las y los docentes acostumbran a utilizar metas concretas y a corto plazo como un método para alcanzar sus objetivos. Esto también lo utilizan para programar mejoras en sus prácticas pedagógicas.

Tener la madurez de asumir que no somos perfectos y que en determinados momentos ser un profesor, no por tener lo documental va a saberlo todo. A lo mejor hay falencias que tenemos y hay que depurarlas, afinarlas y ¿por qué no las que son buenas mantenerlas e incluso perfeccionarlas? (Docente de Lenguaje-Jefatura de Departamento, entrevista, 25 de octubre de 2017).

La perseverancia es una cualidad que se encuentra presente en los y las docentes que han logrado modificar sus prácticas pedagógicas. Se expone como la capacidad de determinación para cumplir un objetivo, frente a lo que deben realizar ciertas conductas de manera constante. Se observan también casos en los cuales la resiliencia es un factor determinante en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas. Así, se evidencia la capacidad de identificar dificultades personales mediadas por aspectos contextuales y actuar para superarlas mediante la modificación de sus acciones o conocimientos. “Soy, a ver, espérate, disciplinada, leal y constante, o sea en el sentido de que si asumo algo lo cumplo hasta el final” (Docente de Educación General Básica, entrevista, 14 de mayo de 2018);

Cuando yo recién llegué, me tocó un curso que me puso entre las cuerdas, eran críticos, venían dos chicas bien agudas, que buscaban verte titubear, temblar y ponerte en tela de juicio. Entonces, esa carencia la tomé como motivación, porque quería aprender más y porque quería que ese alumno lo utilizara. (Docente de Lenguaje-Jefatura de Departamento, entrevista, 25 de octubre de 2017).

La rigurosidad es una de las características valorada por las y los docentes al permitirles estructurar, organizar y utilizar rutinas con la finalidad de perfeccionar sus prácticas pedagógicas, acercándose al cumplimiento de las metas u objetivos de enseñanza. Sumado a esto, la tolerancia a la frustración se percibe como un factor influyente, de esta manera, algunos docentes han detectado la frustración como un obstáculo para el cumplimiento de sus metas y, con esto, la modificación de sus prácticas pedagógicas.

Tuve que empezar a tomar herramientas. Por ejemplo, para que no se me olvidaran las cosas, ahora ocupo el Google Calendar, y me recuerda todos los días en la mañana con despertador que es lo que tengo que hacer en el día. O sino se me olvida. Eso me ha ayudado un montón (Docente de Matemáticas I, entrevista, 19 de abril de 2018).

Finalmente, destaca en las y los docentes que modifican sus prácticas pedagógicas la existencia de vocación pedagógica y una alta tendencia prosocial. Se evidencia una tendencia a expresar abiertamente el agrado por la enseñanza, así como el interés por generar cambios a nivel social por medio del aprendizaje de las y los estudiantes, y entregarles condiciones para superar situaciones contextuales adversas, lo cual en ocasiones proporciona la motivación por mejorar.

Me gusta estar en aula, y por lo mismo te digo que me gustaría encontrar mejores estrategias de repente para enseñar distintos contenidos (Docente de Matemáticas I, entrevista, 19 de abril de 2018).

Entonces, cuando ellos te ven que tu ganai' en todo, que tu curso es especial, que tu curso tiene un sello distinto [...] eso tiene que ver con vocación también po'. Tú no le podís' exigir a todo el mundo ese nivel de desgaste, porque yo tengo ahora una hija y te puedo decir que es del terror. Pero igual lo hago, si no, no estaría trabajando en esto (Docente de Matemáticas II, entrevista, 26 de abril de 2018).

Creencias profesionales

De las creencias que tienen las y los docentes acerca de su labor profesional, destacan algunas creencias generales sobre el quehacer pedagógico, y otras particulares sobre su formación pedagógica y las expectativas sobre sus estudiantes.

Así, de las creencias sobre su quehacer pedagógico, es posible vislumbrar que estas se caracterizan por comprender la educación y el proceso de enseñanza como momentos en los cuales el profesorado debe transmitir contenidos disciplinares y valores: "Un profesor tiene que ser de forma integral. Creo que no solamente que un niño logre aprender el contenido, sino que también tiene que ver con los valores" (Docente de Matemáticas I, entrevista, 19 de abril de 2018).

Sumado a esto, los y las docentes creen que es fundamental realizar su trabajo pedagógico sin interferirlo con aspectos personales que dificulten el aprendizaje de los estudiantes: "Un tercer punto, esto suena casi de película y cliché, pero que esté en la sala y que, si tiene todos los problemas del mundo, los deje en la puerta y haga como si no existan" (Docente de Lenguaje-Jefatura de Departamento, entrevista, 25 de octubre de 2017).

También destaca la creencia en los y las docentes sobre la importancia que tiene mantener una buena relación con los estudiantes, basado en la confianza, la cercanía y el respeto. A lo anterior, se suma la valoración positiva de mantener una relación basada en la empatía, que se comprende como un factor que facilita el aprendizaje de las y los estudiantes, al situarse desde la perspectiva del estudiante y considerar sus ritmos de aprendizaje. Adicionalmente, se observaron creencias sobre las y los docentes como profesionales que, limitados en cuanto al conocimiento, requieren de aprendizajes continuos.

Un profesor ideal debe tener, primero, la capacidad de ponerse... ser empático, de ponerse en la capacidad de que todas las personas no aprenden igual. Y que hay que respetar los ritmos. Que, a veces, uno juzga mucho, quiere un alumno perfecto pero cada niño tiene una situación distinta (Docente de Matemáticas II, entrevista, 26 de abril de 2018).

"Yo considero un profesor ideal, primero, alguien que no lo sabe todo. Segundo, que tiene que, a propósito de no saberlo todo, ir aprendiendo lo que no sabe, nutriéndose, complementándose día a día con otras áreas" (Docente de Lenguaje-Jefatura de Departamento, entrevista, 25 de octubre de 2017).

En concordancia con esto, se identifican creencias en las cuales valoran positivamente el perfeccionamiento, pues lo consideran como una vía para lograr aprendizaje en aspectos que les permiten mejorar: "Me gusta estar en aula, y por lo mismo te digo que me gustaría encontrar mejores estrategias de repente para enseñar distintos contenidos, entonces creo que hacer el magíster en didáctica me podría dar esas herramientas que ahora me faltan" (Docente de Matemáticas I, entrevista, 19 de abril de 2018).

Finalmente, las y los docentes que modifican sus prácticas pedagógicas reportan tener altas expectativas de sus estudiantes. De esta manera, tienen creencias en relación con la importancia de transmitirles a sus estudiantes que pueden alcanzar altos logros de aprendizaje.

Ellos tienen que sentir que son los mejores, porque tú no podí' estar formando cabros que piensen que van a ser mediocres. ¿Dónde está la visión? Si su papá no tiene la visión, yo tengo la obligatoriedad de darle la visión a mi alumno. Ahora, si él no la quiere tomar ya eso es una decisión de él, pero yo no puedo quedarme sin pensar que no lo hice (Docente de Matemáticas II, entrevista, 26 de abril de 2018).

Historia de vida

Otro elemento importante reportado por los y las docentes es su historia de vida. Se relatan situaciones en la historia de vida de los y las docentes que ellos relacionan de diversas maneras con el cambio de sus prácticas pedagógicas, destacando la presencia de referentes docentes en la escuela (de la infancia y adolescencia) y en sus propias familias, que incidieron en la motivación para ser pedagogos/as y prácticas actualmente son replicadas. También reconocen como influyente el sistema educativo en el cual recibieron formación durante su infancia y adolescencia, tanto a nivel escolar como familiar.

Lo que pasó fue algo más inconsciente, una motivación indirecta, fue que me encontré con un profe de lenguaje, de castellano en ese tiempo. Fue importantísimo, me entregó la motivación, eso que era de la vieja escuela, de la usanza antigua. Influyó en la parte específica de la especialidad del profe, porque lo tuve en básica y después en media (Docente de Lenguaje-Jefatura de Departamento, entrevista, 25 de octubre de 2017).

Respecto al nivel socioeconómico de las y los docentes, en general, se desestima que incida en su proceso de mejoramiento. Sin embargo, parte del profesorado lo reconoce como un factor que incidió en sus motivaciones para superarse, es decir, el provenir de un nivel socioeconómico con carencias les motivó a superarse constantemente. Por otra parte, se considera que el nivel socioeconómico facilita la vinculación con sus estudiantes, dependiendo del nivel socioeconómico que tengan. De esta manera, las y los docentes valoran que tener un nivel socioeconómico similar al de sus estudiantes permite utilizar acciones adecuadas a las características de ellos con mayor facilidad.

Según yo, creo que no tiene mucha relación. Creo que tú para ser buen profesor tienes que tener motivación y ganas de cambiar algo. Vengas de donde vengas. (...) yo creo que me faltarían herramientas para ir a trabajar a un colegio socioeconómico más alto, porque a lo mejor me sentiría con menos herramientas que otros que si viajaron a tal país o que si han conocido tales cosas de matemáticas que tal vez yo no (Docente de Matemáticas I, entrevista, 19 de abril de 2018).

“Entonces, esa carencia la tomé como motivación, porque quería aprender más” (Docente de Lenguaje-Jefatura de Departamento, entrevista, 25 de octubre de 2017).

Experiencia pedagógica

Las y los docentes valoran la experiencia como un elemento que les ha permitido mejorar sus prácticas pedagógicas. Algunos de los elementos que aparecen como significativos se refieren a las experiencias previas al quehacer docente. Por ejemplo, el dominio de técnicas manejo de grupos a partir de actividades extra-pedagógicas es reportada como una ventaja inicial a la hora de comenzar su trabajo en el aula, puesto que, en general, la experiencia inicial es evaluada como deficiente, de manera que requieren de mayor contacto con estudiantes con la finalidad de adquirir herramientas desde lo práctico o del apoyo de colegas para suplir la inexperiencia.

Porque cuando yo llegué aquí era recién egresada, entonces no había trabajado en otro lugar, con tantas horas. Había trabajado en un taller, que no es lo mismo. Entonces ella me ayudó a organizarme, y eso me sirvió mucho. Y eso me ha ayudado a ser mejor (Docente de Matemáticas I, entrevista, 19 de abril de 2018).

Finalmente, se atribuye a la experiencia un rol fundamental en el proceso de mejora, puesto que se entiende como la acumulación de situaciones de las cuales se puede aprender o adquirir conocimiento de los otros.

Cada curso es distinto y hay que ir adaptando estrategias, esto de ir mejorando es como de ensayo y error, ir viendo qué funciona y qué no con cada curso e ir por ese lado. Otra cosa igual es el tema de la relación con ellos, antes yo dejaba que me tutearan y me di cuenta de que no era bueno (Docente de Química-Jefe de Departamento, entrevista, 10 de octubre de 2017).

Tiempo laboral

El tiempo destinado para el trabajo docente fue relevado como el principal obstaculizador del mejoramiento de las prácticas pedagógicas, reflejado en limitaciones para la planificación de la enseñanza, la reflexión, el perfeccionamiento, el acompañamiento colaborativo, la innovación y la elaboración de material didáctico. Todo esto tendría una influencia a nivel personal, observándose una tendencia en las y los

participantes a utilizar tiempo extra-laboral para estas actividades: “Por ejemplo, no sé, cosas básicas, como que antes hacía mucho deporte y ahora no hago nada. ¿Por qué? Porque no tengo tiempo, porque siempre estoy revisando pruebas, porque siempre estoy haciendo cursos” (Docente de Matemáticas I, entrevista, 19 de abril de 2018).

Formación profesional

Respecto de la formación profesional, los y las docentes reflejan satisfacción respecto de su formación de pregrado en términos disciplinares. Sin embargo, identifican carencias que han debido suplir, pues su sólida formación disciplinar teórica determina mayores facilidades en la implementación de innovaciones y permite mejorar sus prácticas pedagógicas. Otros docentes observan que la formación pedagógica deficiente dificulta el mejoramiento de sus colegas.

Los “profes” han ido cambiando e incluso paradójicamente los más viejos (estoy hablando de profes de 50 años, que ya tienen 20 o 25 años de docencia) les ha sido más fácil cambiar que a los “profes” más jóvenes que han salido hace cinco años de la universidad. Si no cambian la formación en las escuelas iniciales, este cambio no va a servir, (...) las universidades tienen que preparar docentes para los tiempos educativos nuevos, para el cambio (Docente de Historia-Coordinación Académica, entrevista, 17 de octubre de 2017).

Sumado a esto, se reconoce el rol fundamental de la formación continua, principalmente como medida para suplir deficiencias en la formación inicial y como perfeccionamiento en áreas de dominio adecuado, lo que es valorado como un elemento directamente determinante del mejoramiento. La motivación por la formación continua surge desde los intereses personales del docente, como también de los requerimientos de las instituciones en las cuales trabajan. Los resultados de estas capacitaciones son la adquisición de conocimientos disciplinares, didácticos y manejo de grupos. Entre las fuentes de perfeccionamiento, se señalan el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación, además de cursos impartidos por universidades y organismos técnicos de capacitación, con predominancia de las modalidades eLearning y el aprendizaje autodidacta: “Podríamos decir que soy un autodidacta. Complementando lo que te dije hace un rato, encontrarse en un momento con contenidos que no se habían visto en la universidad a directamente ir a buscarlo, ejemplificarlo, esas fueron las fuentes” (Docente de Lenguaje-Jefatura de Departamento, entrevista, 25 de octubre de 2017).

Finalmente, la calidad de la formación profesional se refleja en el grado de conocimiento de la didáctica de la disciplina y cómo esto influye en sus prácticas, pues se reconoce como un elemento que ha fortalecido sus prácticas pedagógicas. Cabe destacar que el desconocimiento disciplinar se reconoce como un obstaculizador del mejoramiento de las prácticas.

Sí, antes yo hacía muchas cosas, pero no sabía cómo se llamaban o no conocía todos los instrumentos de evaluación, por ejemplo. Pero después de tener esos contenidos, empecé a hacer cosas nuevas y entender muchas cosas en las que tenía que pedir ayuda a colegas. (Docente de Química-Jefe de Departamento, entrevista, 10 de octubre de 2017).

Resultados relacionales

El elemento central identificado como relevante (Figura 1) corresponde a la influencia que poseen factores intrapersonales en la modificación de las prácticas pedagógicas de las y los docentes. Este aspecto es relevante, pues se identifican 15 rasgos personales que, en interacción con la historia de vida y experiencia profesional del docente, explican cómo estos elementos determinan la tendencia personal a modificar constantemente las prácticas pedagógicas con la finalidad de perfeccionarlas.

De las relaciones de incidencia evidenciadas, aspectos de la historia de vida influyen en los rasgos personales, al mismo tiempo que elementos de la historia de vida han determinado aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas. A su vez, los rasgos personales sumados al cúmulo de experiencias profesionales son condiciones causales de la modificación de prácticas pedagógicas.

Sin embargo, esto no sucede de manera determinante, pues existen causas intervinientes, es decir, modulan favorable o desfavorablemente la incidencia de los factores intrapersonales ya descritos sobre la modificación

de las prácticas pedagógicas. Entre estas condiciones se encuentran la limitación dada por el tiempo destinado al ejercicio laboral, de manera que las y los docentes que se encuentran con menos tiempo implementaran cambios en sus prácticas con una menor frecuencia. Otro aspecto similar se refiere a los recursos económicos, pues algunos docentes explican que quisieran continuar estudios de especialización, decisión que se ve limitada por el valor económico de estos.

Ya, uno lo trata de hacer, pero es por una buena voluntad, y por tu deber como docente hacia tus estudiantes. Pero las condiciones de tiempo no se dan (...). Entonces, ¿a quién le pides innovación? Ellos me pueden decir “innovación no es solamente lo tecnológico”, estamos de acuerdo (Docente de Matemáticas II, entrevista, 26 de abril de 2018).

Sumado a lo anterior, destacan las creencias profesionales de las y los docentes, pues si bien los rasgos personales se vislumbran como el elemento causal, estas encaminan el cambio en la medida que las creencias se encuentran en consonancia. Es decir, si las creencias de los y las docentes son coherentes con la importancia o motivación de modificar sus prácticas pedagógicas, los factores intrapersonales se expresan a favor de este cambio. En este fenómeno, se puede observar que las y los docentes reaccionan elevando su motivación por el cambio y generando estrategias para mantenerse en constante perfeccionamiento, ya sea mediante estudios formales o informales. Estas reacciones del profesorado, en conjunto a la influencia de los factores intrapersonales, tienen por consecuencia la modificación de las prácticas pedagógicas en pos del logro de los aprendizajes por parte de las y los estudiantes.

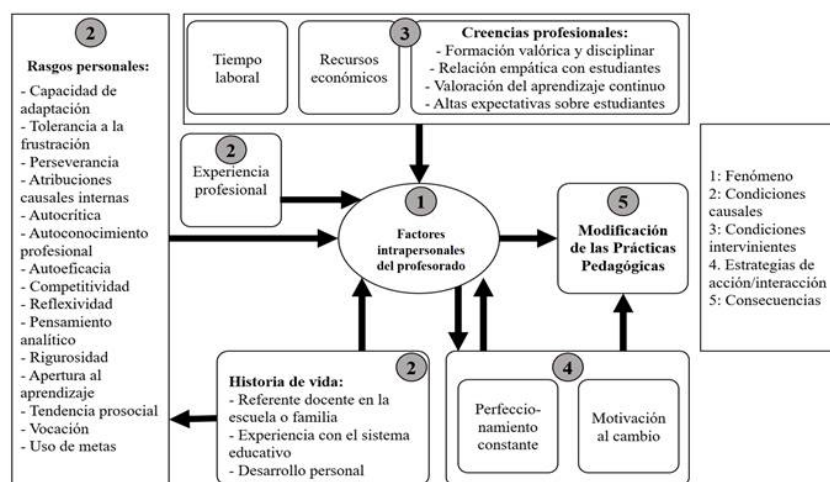


FIGURA 1
Modelo conceptual de la codificación axial: influencia de factores intrapersonales en la modificación de prácticas pedagógicas

Discusión y conclusiones

El presente apartado tiene por finalidad discutir el cumplimiento del objetivo general del estudio y dar respuesta a la pregunta de investigación que lo guio. En él, se reflexiona, además, acerca de sus implicancias y limitaciones, ofreciéndose orientaciones generales para la consecución de estudios posteriores.

El objetivo general fue describir las relaciones entre los elementos personales asociados al mejoramiento de las prácticas pedagógicas en docentes de la Región Metropolitana, como una necesidad frente a la escasez de antecedentes en torno a la indagación de aspectos de la persona de las y los docentes que intervienen en su orientación al cambio (Castro *et al.*, 2015; Román, 2004). Los hallazgos permitieron elaborar un sistema comprensivo respecto a una serie de elementos personales involucrados en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas en las y los docentes participantes del estudio.

Al respecto, se destaca que los y las docentes tienen la percepción de que la mejora de sus prácticas pedagógicas se produce por iniciativas y competencias individuales. Estas características del docente se

encuentran evidenciadas en los resultados, pues el profesorado manifiesta que la motivación es un aspecto determinante, al igual que se observa en ellos y ellas la percepción de autoeficacia suficiente para implementar modificaciones.

Adicionalmente, en el contexto de los factores personales, los y las docentes del presente estudio reportan una capacidad de adaptación, tolerancia a la frustración, perseverancia, atribuciones causales internas, autocrítica, alto conocimiento profesional, competitividad, reflexividad, apertura al aprendizaje, uso de metas, vocación, tendencia prosocial, pensamiento analítico y rigurosidad. Si bien estos constructos han sido abordados en los antecedentes teóricos y empíricos consultados, solo dan cuenta del efecto de características personales relacionadas con las metas de logro o el uso de estas metas (Shim *et al.*, 2013), el nivel de riesgo percibido y variables emocionales asociadas a la ansiedad generada por el cambio (Le Fevre, 2014; Saunders, 2013). En otras palabras, la aproximación cualitativa y particularmente interpretativa del estudio permite profundizar en la comprensión y explicación del cambio de las prácticas pedagógicas, mediante la integración de elementos personales que han sido tratados de manera aislada a partir de estudios eminentemente cuantitativos.

Del mismo modo, sucede a nivel de aspectos relacionados con la historia de vida de los y las docentes, pues de los resultados se obtiene que existen situaciones o vivencias durante la infancia y adolescencia que les marcan y les motivan a mejorar constantemente sus prácticas pedagógicas, tales como la existencia de un pedagogo en la familia, un modelo de docente en la escuela en la cual estudiaron o las características de su formación en el hogar y en la escuela, lo cual constituye un hallazgo relevante al prescindir de antecedentes previos en torno a los modelos de referencia de las y los docentes.

Otro de los constructos ampliamente estudiados como un elemento determinante de la modificación de las prácticas pedagógicas son las creencias, que se constituyen en el fundamento de las prácticas que estos implementan, de manera que, si su sistema de creencias concuerda con una práctica específica, las y los docentes la aplican en el aula (Ahonen *et al.*, 2014; Biesta *et al.*, 2015; Rubie-Davies *et al.*, 2012; Talbot y Campbell, 2014). En consonancia con este antecedente, los hallazgos del estudio dan cuenta de que las mejoras educativas de los docentes o las modificaciones de sus prácticas pedagógicas responden a su sistema de creencias, de manera que las prescripciones ministeriales o requerimientos de las escuelas pudieran ser concebidos como estímulos de cambio, siendo fundamental el considerar las creencias de los docentes frente a la implementación de políticas con el objetivo de mejorar las prácticas docentes.

Un aporte destacado responde a la comprensión de los y las docentes no solo como un elemento principal del cambio pedagógico o la mejora educativa, sino como un participante activo de su propio cambio, de manera que la visión que se tiene de ellos o ellas en tanto profesionales que reciben orientaciones y responden de manera causal y directa a estímulos externos no se corresponde con la complejidad del fenómeno de estudio, supuesto que ha sido desestimado en el abordaje metodológico de esta investigación, orientándose desde una perspectiva sistémica y compleja de la persona como docente y el cambio de sus prácticas pedagógicas.

En cuanto a las limitaciones destacadas en el estudio, se releva principalmente la escasez de tiempo para avanzar en una recogida de datos más profunda que permita la saturación teórica de todas las categorías analíticas de interés para la investigación y no solo las principales, especialmente aquellas que permitan precisar y/o conceptualizar las prácticas pedagógicas en particular y los procesos de cambio de las mismas; quedando enunciada solamente la transformación de estas a partir del discurso de las y los docentes. Por este motivo, el presente reporte no pretende dar cuenta de una codificación selectiva y, en consecuencia, de una versión depurada del modelo explicativo del cambio de las prácticas pedagógicas.

Finalmente, se considera pertinente avanzar en esta línea de investigación, a fin de asegurar la transferibilidad de este modelo comprensivo en contextos similares al de producción de datos, contribuyendo con la generación un conocimiento que permita intervenir con inherente certeza en aspectos prácticos relativos a la mejora o cambio de prácticas pedagógicas. Esto cobra mayor relevancia en el contexto del país

que, en los últimos quince años, se han generado, en distintos gobiernos, esfuerzos políticos importantes para mejorar la calidad de la educación, frente a los cuales las y los docentes deben asumir un rol protagónico.



Deslumbrar el instante

acrílico

Matías Sapegno

BIBLIOGRAFÍA

- Ahonen, E., Pyhältö, K., Pietaarinen, J. y Soini, T. (2014). Teachers professional beliefs about their roles and the pupils roles in the school. *Teacher development: An international journal of teachers professional development*, 18(2), 177-197.
- Arancibia, V., Herrera, P. y Strasser, K. (2013). *Manual de psicología educacional*. Ediciones UC.
- Bandura, A. (1987). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza.
- Biblioteca del Congreso Nacional. (2019). *Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas*.
- Biesta, G., Priestley, M. y Robinson, S. (2015). The role of beliefs in teacher agency. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(6), 624-640.
- Buitrago-Bonilla, R. y Cárdenas-Soler, R. (2017). Emotions and teacher's professional identity: Relations and incidence. *Praxis & Saber*, 8(17), 225-247.
- Castro, P., Krause, M. y Frisancho, S. (2015). Teoría del cambio subjetivo: Aportes desde un estudio cualitativo en profesores. *Revista colombiana de psicología*, 24(2), 363-379.
- Cox, C., Meckes, L. y Bascopé, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Pensamiento educativo*, 46-47, 205-245.

- Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Ediciones UC.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Teachers Collage Press.
- Jarpa, C. y Castañeda, M. (2018). Representaciones sociales frente al proyecto de carrera profesional docente en Chile: Análisis estructural del discurso. *Revista Brasileira de Educação*, 23, 1-17.
- Kaniuka, T. (2012). Toward an understanding of how teachers change during school reform: Considerations for educational leadership and school improvement. *Journal of Educational Change*, 13(3), 327-346.
- Klassen, R. y Tze, V. (2014). Teachers' self-efficacy, personality and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 12, 59-76.
- Laudadio, J. y Mazzitelli, C. (2014). Factores intrapersonales y estilos de enseñanza: Un estudio con docentes de nivel superior. *Revista de orientación educacional*, 28(54), 97-108.
- Le Fevre, D. (2014). Barriers to implementing pedagogical change: The role of teachers' perceptions of risk. *Teaching and Teacher Education*, 38, 56-64.
- Le Roux, A. (2011). The interface between identity and change: How in-service teachers use discursive strategies to cope with educational change. *Education as Change*, 15(2), 303-316.
- López de Maturana, S. (2010). Las complejidades emergentes en las historias de vida de los "buenos profesores". *Polis*, 9(25), 255-267.
- López, E. y Fuentes, R. (2013). Metodología Cualitativa: un cambio de paradigma en la investigación médica. *Revista de Sanidad Militar*, 67(4), 161-164.
- Manzi, J., González, R. y Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. Mide UC.
- Román, M. (2004). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables? *Persona y Sociedad*, 17(1), 113-128.
- Rubie-Davies, C. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low- expectations teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(2), 289-306.
- Rubie-Davies, C., Flint, A. y McDonald, L. (2012). Teacher beliefs, teacher characteristics, and school contextual factors: What are the relationships? *British Journal of Educational Psychology*, 82(2), 270-288.
- Saunders, R. (2013). The role of teacher emotions in change: Experiences, patterns and implications for professional development. *Journal of Educational Change*, 14(3), 303-333.
- Shim, S., Cho, Y. y Cassady, J. (2013). Goal structures: The role of teachers' achievement goals and theories of intelligence. *The Journal of Experimental Education*, 81(1), 84-104.
- Slegers, P., Thoonen, E., Oort, F. y Peetsma, T. (2014). Changing classroom practices: The role of school-wide capacity for sustainable improvement. *Journal of Educational Administration*, 52(5), 617-652.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquía.
- Talbot, J. y Campbell, T. (2014). Examining a teacher's negotiation through change: understanding the influence of beliefs on behavior. *Teacher Development: An International Journal of Teachers' Professional Development*, 18(3), 418-434.
- Tateo, L. (2012). What do you mean by "teacher"? Psychological research on teacher professional identity. *Psicologia & Sociedade*, 24(2), 344-353.
- Thoonen, E., Slegers, P., Oort, F., Peetsma, T. y Geijsel, F. (2011). How to improve teaching practices: The role of teacher motivation, organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496-536.