

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=ca>

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=es>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

UAB

**Universitat Autònoma
de Barcelona**

**LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MEDIA SOBRE EL CAMBIO
EDUCATIVO EN ENTORNOS DE REFORMAS (ESTUDIO DE CASO)**

**Les percepcions del professorat d'educació secundària sobre el canvi educatiu en
entorns de reformes (estudi de cas)**

TESIS DOCTORAL

Realizada por Ana María Soza Romero

Dirigida por Dr. Diego Castro Ceacero

BELLATERRA, septiembre 2024

Dedicatoria

A las profesoras y profesores.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN	13
CAPÍTULO I. DISEÑO GENERAL	13
1.1. Antecedentes	13
1.2. Justificación	17
1.3. Problema	19
1.4. Objetivos de la investigación	24
1.5. Hipótesis de no contrastación	26
1.6. Lineamientos metodológicos	26
1.7. Estructura general del proceso	30
II. MARCO TEÓRICO	31
Introducción	31
CAPÍTULO 2. CAMBIO	33
2.1. Concepto de cambio	33
2.2. Cambio, innovación y reforma	40
2.3. Tipología del cambio	45
2.4. Fases del cambio	48
2.5. Resistencia al cambio	51
CAPÍTULO 3. CAMBIO EDUCATIVO	56
3.1. Concepto de cambio educativo	56
3.2. Cambio educativo y liderazgo	62
3.3. Resistencia al cambio educativo	67
CAPÍTULO 4. PROFESORADO	74
4.1. Profesorado del siglo XXI	74
4.2. Profesorado de educación secundaria y cambio educativo	81
CAPÍTULO 5. PERCEPCIONES	88
5.1. Concepto de percepción	88
5.2. Percepciones del profesorado	90
III. MARCO CONTEXTUAL	94
Introducción	94
CAPÍTULO 6. CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN EN CHILE	95
6.1. Sistema educativo chileno	95
6.1.1. Normativas educativas	96
6.1.2. Estructura orgánica del sistema educativo chileno	98
6.2. Educación Media chilena	104

6.2.1. Normativas de la educación media	108
6.2.2. Educación Media en la Región de Arica y Parinacota	109
6.3. El profesorado chileno	112
6.3.1. Profesorado de educación media de Arica	117
IV. MARCO METODOLÓGICO	119
Introducción	119
CAPÍTULO 7. DISEÑO Y METODOLOGÍA	121
7.1. Tipo de investigación	121
7.1.1. Enfoque cuantitativo.....	123
7.1.2. Enfoque cualitativo	123
7.1.3. Enfoque mixto: cuantitativo – cualitativo	125
7.2. Diseño de investigación:	129
7.3. Instrumentos de recopilación de la información	133
7.4. Informantes.....	135
CAPÍTULO 8. DESARROLLO DEL ESTUDIO CUANTITATIVO	137
Introducción	137
8.1. Variables de investigación.....	137
8.1.1. Variable I: Percepciones sobre cambio educativo	138
8.1.2. Variable II: Percepciones del profesorado sobre el contexto del cambio educativo.....	138
8.2. Cuestionario	140
8.2.1. Construcción y validación del cuestionario	143
8.2.2. Aplicación cuestionario inicial	148
CAPÍTULO 9. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO	158
Introducción	158
9.1. Datos sociodemográficos.....	160
9.1.2. Especialidades.....	160
9.2. Estadísticos descriptivos (tablas de frecuencia)	162
9.2.1. Variable I: Percepción del profesorado sobre cambio educativo.....	162
9.2.2. Variable II: Percepción sobre el contexto de cambio educativo	170
9.3. Análisis factorial por dimensión	188
9.4. Análisis descriptivo cuantitativo por dimensiones	196
9.5. Análisis de correlación	198
9.5.1. Análisis de correlación (edad – proposiciones)	198
9.5.2. Análisis de correlación años de desempeño – proposiciones	205
CAPÍTULO 10. DESARROLLO ESTUDIO CUALITATIVO	209

Introducción	209
10.1. La entrevista	210
10.1.1. Construcción y validación de la entrevista	213
10.1.2. Aplicación	219
10.1.3. Análisis de la información	221
CAPÍTULO 11. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA	226
Introducción	226
11.1. Resultados y análisis	228
11.1.1. Diagrama Cambios educativos	228
11.1.2. Diagrama Contexto de cambios	244
11.1.3. Diagrama Cultura	267
CONCLUSIONES	275
Limitaciones	286
Proyecciones	287
BIBLIOGRAFÍA	288
ANEXOS	316

ÍNDICE DE TABLAS, FIGURAS Y ANEXOS

TABLAS	
Tabla N° 1 Coherencia del diseño general de investigación	29
Tabla N° 2 Fuerzas a favor del cambio	52
Tabla N° 3 Estudiantes de educación media de Arica	110
Tabla N° 4 Sistema de Educación Pública	110
Tabla N° 5 Sistema Particular-subvencionado (Modalidad HC – TP)	111
Tabla N° 6 Sistema de particular Pagada de Arica	112
Tabla N° 7 Enfoques cuantitativo y cualitativo	125
Tabla N° 8 Enfoques metodológicos	127
Tabla N° 9 Diseño de la investigación	130
Tabla N° 10 Variables, dimensiones e indicadores	146
Tabla N° 11: Secuencia para el diseño del cuestionario	147
Tabla N° 12 Matriz de evaluación	151
Tabla N° 13 Matriz de explicación	152
Tabla N° 14: W de Kendall Univocidad	153
Tabla N° 15 W de Kendall Pertinencia	154
Tabla N° 16 W de Kendall Relevancia	155
Tabla N° 17 Alfa de Crombach	157
Tabla N° 18 Años de desempeño	160
Tabla N° 19 Especialidades plan general	161
Tabla N° 20 Especialidad técnico profesional	161
Tabla N° 21 Análisis factorial: concepto	188
Tabla N° 22 Análisis factorial: Apertura y resistencia	190
Tabla N° 23 Análisis factorial: Estructura	192
Tabla N° 24 Análisis factorial: Organización	193
Tabla N° 25 Análisis factorial: Proceso educativo	194
Tabla N° 26 Análisis factorial: Cultura	195
Tabla N° 27 Estadística descriptiva general de los factores	196
Tabla N° 28 Correlación Edad – Replanteamiento del comportamiento de los actores	198
Tabla N° 29 Correlación Edad – Apertura hacia el cambio	199
Tabla N° 30 Correlación Edad – Temor a las consecuencias laborales	199
Tabla N° 31 Correlación Edad – Comunicación oportuna con el MINEDUC	200

Tabla N° 32 Correlación Edad – Repercusión de los cambios	200
Tabla N° 33 Correlación Edad - Planeación del cambio estructural	201
Tabla N° 34 Correlación Edad – Nuevas ideas para enseñar y aprender sobre educación pública	202
Tabla N° 35 Correlación Edad – Satisfacción ante la autonomía	202
Tabla N° 36 Correlación Edad - Colaboración entre los profesores	203
Tabla N° 37 Correlación Edad – Reformas como propuestas pasajeras	204
Tabla N° 38 Correlación Edad – Motivación hacia el cambio	204
Tabla N° 39 Correlación Años de desempeño - Apertura hacia el cambio	205
Tabla N° 40 Correlación Años de desempeño - Cambios en el diseño de las clases	206
Tabla N° 41 Correlación Años de desempeño - Consecuencias laborales	206
Tabla N° 42 Correlación Años de desempeño – Nuevas ideas para enseñar y aprender sobre Educación Pública	207
Tabla N° 43 Correlación Años de desempeño - Motivación	208
Tabla N° 44 Variables y dimensiones Fase II	213
Tabla N° 45 Secuencia de coherencia entrevista semi estructurada	214
Tabla N° 46 Perfil de los informantes	220

FIGURAS	
Figura N° 1 Estructura general del proceso	30
Figura N° 2 Cambio Educativo	50
Figura N° 3 Sistema Nacional de Educación	96
Figura N° 4 Reformas y leyes	97
Figura N° 5 Cronología del Sistema de Educación Pública	102
Figura N° 6 Diseño de la investigación	128
Figura N° 7 Secuencia de enfoque mixto	131
Figura N° 8 Coordinación de instrumentos	132
Figura N° 9 Entorno de reformas	228
Figura N° 10 Diagrama Cambios educativos	229
Figura N° 11 Nodo profesorado	229
Figura N° 12 Nodo Desafíos	236
Figura N° 13 Diagrama Contexto de cambios	244
Figura N° 14 Nodo Superación de las exigencias	245
Figura N° 15 Nodo Participación	249
Figura N° 16 Nodo Administración y organización	254
Figura N°17 Nodo Normativas de mayor impacto	261

Figura N° 18 Diagrama Cultura	267
Figura N° 19 Nodo Expectativas.....	267
Figura N° 20 Nodo Propuestas.....	270

ANEXOS

Anexo N° 1 Secuencia de coherencia estudio cuantitativo	316
Anexo N° 2 Concordancia W de Kendall.....	321
Anexo N° 3 Cuestionario – aplicación online	325
Anexo N° 4 Cuestionario - modalidad presencial	331
Anexo N° 5 Guion entrevista semiestructurada – propuesta	333
Anexo N° 6 Consentimiento informado	334
Anexo N° 7 Guion de Entrevista semiestructurada – aplicación profesorado	335

INTRODUCCIÓN

La incertidumbre frente al futuro cambiante es permanente por lo que ya no debería atemorizarnos, sin embargo, existe y, como siempre, se intensifica en tiempos de inseguridad social, económica y política, derivados de la escasez de recursos naturales y de conflictos armados que se vienen sucediendo desde el siglo pasado.

En este contexto, la atención se focaliza en los bienes comunes de la humanidad, entre ellos, la educación, que reconocida como un valor fundamental, se percibe no solo como un derecho, sino también como un deber para la paz. Como lo expresan diversas organizaciones mundiales la construcción de la paz requiere, no solo de a través de la negociación mundial, sino también mediante acciones compartidas en las aulas, en los campos deportivos, en los laboratorios científicos, en el teatro, mediante la educación científica y artística, es decir durante toda la vida (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura –UNESCO–, 2024).

Dada la relevancia de la educación, centramos esta investigación, desde una perspectiva hermenéutica interpretativa, en el profesorado y sus percepciones respecto del escenario de cambios y reformas en el que realiza su labor. Asimismo, desde un enfoque mixto, con énfasis en lo cualitativo, a partir de interrogantes como: qué percepciones tienen los profesores sobre los cambios que se producen en la educación; de qué manera perciben estos cambios; creen ser tomados en cuenta en la toma de decisiones sobre estos mismos; entre otras.

Las percepciones del profesorado constituyen el marco de su reflexión y quehacer en el aula, lo que involucra a sus estudiantes y a la sociedad, por lo que creemos indispensable su estudio, más aún cuando en la cotidianeidad del proceso de enseñanza aprendizaje quedan en el olvido o postergadas frente a su labor de ejecutor y transmisor (Díaz-Barriga, 2005; Gairín y Rodríguez, 2011; Domingo, 2013).

Es relevante analizar lo que perciben los docentes, esto es, lo que observan y aprecian de los cambios educativos y su contexto, por una parte, debido a su protagonismo ya

reconocido en los procesos de cambio (Hargreaves, 1996, 2022; Fullan, 2002, 2011; Bellei, 2020; Bolívar, 2010, 2014; Cox, Beca y Cerri, 2014; Fuentealba e Imbarack, 2014; Unesco, 2017; entre otros) y, por otra, debido a que las mejoras en la educación son el resultado del trabajo participativo y colaborativo entre el sistema educativo, los establecimientos, los directivos y el profesorado, como también lo ha evidenciado la literatura (Gairín y Rodríguez, 2011; Agencia de Calidad de la Educación, 2016).

Lo anterior y la realidad experimentada durante la crisis sanitaria por Covid-19 que dejó sin acceso al aprendizaje a millones de estudiantes, confirman la importancia de la educación y del protagonismo del profesorado (UNICEF, 2022) y dan cuenta de la necesidad recoger y analizar la narrativa respecto del sistema educativo del que forman parte, de las reformas y cambios en sus definiciones y procedimientos, así como también del papel de todos los involucrados.

En este panorama, la falta de efectividad del sistema educativo chileno, en particular, aún con sus bases en ideas neoliberales, ha sido una de las causas del descontento social y de las demandas que hasta hoy no se logra revertir. Las movilizaciones sociales y estudiantiles de 2019 y los efectos de la pandemia de 2020 y 2021 en los estudiantes, el profesorado y los establecimientos, intensificaron el cuestionamiento a las reformas vigentes y las exigencias de cambios en la macro y microestructura educacional y en sus operaciones (Martínez y Farías, 2018; Ruiz y Caviedes, 2020; Rivera, 2020; Lissardy, 2021; Rivera-Aguilera, Imas y Jiménez-Díaz, 2021; Encina, 2022; Laval y Sorondo, 2023).

El desarrollo de la educación chilena muestra que se fraguan cambios e innovaciones sin haber terminado de implementar los anteriores, sin evaluar los resultados ni incluir a todos los involucrados. En este sentido, Donoso (2005), en su análisis a la reforma y a la política educacional instalada entre 1990 y 2004, señala que en Chile, durante el Siglo XX se impulsaron tantos proyectos de reformas educativas como décadas se contaron (2005: 114), lo que evidencia el contexto de cambios de un siglo caracterizado por las contradicciones entre los principios pedagógicos y los propósitos de la lógica neoliberal aún presente, que confirman las desigualdades, así como la serie de proyectos de ley que pretendieron cumplir las promesas de mejora de los distintos gobiernos (Donoso-

Díaz, Frites-Camilla y Castro-Paredes; 2014; Bellei, 2016; Romero, 2020; Moreno, 2021; Bellei, Ramos, Contreras, Guajardo y Orellana, 2022; Reyes, Silva y Quezada, 2024).

Pasadas dos décadas del siglo XXI, la complejidad del escenario no varía, así como tampoco la imposibilidad del profesorado de participar en los cambios educativos y en el mejoramiento de la educación de manera efectiva. Las exigencias que enfrenta el magisterio continúan centradas principalmente en su actuación en el aula y en los resultados de aprendizaje de las evaluaciones estandarizadas. Al respecto, de acuerdo con lo planteado por Bellei (2020), es indispensable que el país haga un cambio radical de paradigma de políticas educativas, principalmente en relación a la confianza en el mercado como regente del sistema educacional y en las evaluaciones estandarizadas como modelador de las prácticas de aula y el logro de los aprendizajes.

En el mismo sentido, Bellei, Contreras, Valenzuela y Vanni (2021) advierten celeridad en los cambios en el sistema educativo chileno y una fuerte y creciente presión hacia las instituciones educacionales por “mejorar”, lo que genera reacciones en los actores educativos frente a cambios que se asumían como mejoras significativas en favor de los protagonistas: estudiantes y profesorado, como lo es el nuevo sistema de educación pública, el que daría término al paradigma instalado durante la dictadura. No obstante, la realidad es otra.

Lo anterior quedó en evidencia nuevamente con la paralización y demandas del profesorado de la zona norte del país. Al respecto, Donoso (2023) advierte sobre la crisis de la nueva modalidad de educación pública y la complejidad de su implementación sin las previsiones necesarias y oportunas, como es el caso del Servicio Local de Educación Pública (SLEP) de Atacama. En este sentido, el autor expresa, en relación a las dificultades propias de un cambio educativo y de su implementación operacional en el aula real, que “–posiblemente–, de no mediar cambios sustantivos en el futuro próximo, esta innovación puede tener una data de muerte próxima” (2023).

Lo anterior, muestra el panorama de la educación y la imperativa necesidad de cambio para responder al mundo demandante, incierto, inestable y globalizado en el que nos

hallamos. Por un lado, un mundo que propone y actúa en función de la calidad de la educación y el bienestar para todos, pero por otro, desconoce lo que ocurre en la práctica cotidiana del aula y excluye al profesorado en instancias decisivas, como es el caso de Chile (Cox, 2002; Gentili, Suárez, Stubrin y Gindín, 2004; Gajardo, 2012; Montes y D'Agostino, 2019; Moreno, 2021; Román Soto, 2021; Venegas Traverso 2021; Traverso, 2023).

Sin duda, aún quedan preguntas por responder en relación al profesorado, su papel en los procesos de cambios, así como también sus percepciones sobre el significado de estos en el sistema educativo y, particularmente, sobre sus experiencias y participación en el diseño e implementación, acordes a la realidad del siglo XXI. Esto nos motiva a centrarnos en el discurso de una muestra del profesorado de educación media de Arica, ciudad trifronteriza de la zona norte de Chile respecto de los cambios educativos y su contexto. Esto porque creemos que se pasan por alto, en relación al profesorado, aspectos definitorios para lograr la educación de calidad y futuro sostenible, justo y pacífico deseado (Olivera, 2003, 2012; Espinoza, 2014; Vázquez, 2015; UNESCO, 2015 2021; Ministerio de Educación –MINEDUC– 2022; Consejo Nacional, 2023).

Finalmente, las narrativas de docentes sobre su día a día en el aula, recogidas durante las supervisiones de prácticas pedagógicas, así como planteamientos como los de Bolívar (2000) al iniciar el nuevo milenio sobre el estado de las “metanarrativas” del siglo XX respecto del proyecto educativo de la modernidad y la calidad de la educación como parte del discurso mercantilista que aún prolifera hasta los países más pobres o permanentemente en vías de desarrollo, nos motivan en este trabajo.

I. PLANTEAMIENTO DE LA INVESTIGACIÓN

CAPÍTULO I. DISEÑO GENERAL

1.1. Antecedentes

A partir de 1990, a nivel mundial se establecieron acuerdos para dar un nuevo y decisivo impulso a la educación, según se refrenda en la Declaración Mundial de la Educación para Todos en Jomtiem (1990) y, posteriormente, en el Marco de Acción Dakar, adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO, 2000). En este contexto, finalizadas las dictaduras en Latinoamérica, si bien se reestablece la democracia, también queda instalado el modelo político y económico neoliberal y las leyes respectivas que, desde sus inicios, fueron tan cuestionados y estudiados, pero sostenidos hasta ahora, generando debates de toda índole, tanto a nivel continental como en países como Chile (UNESCO, 2001; López y Flores, 2006; Cox, 2012; Elías, 2015; Leiva y Díaz, 2018; Carrasco-Aguilar y Mallegas, 2020).

En el mismo orden, también en Chile surge la revalorización de la educación, producto de la serie de cambios morales, sociales, económicos y políticos que se producen a nivel mundial a fines de siglo. El tránsito de sociedades industriales a sociedades del conocimiento se concreta y nos sitúa en un mundo globalizado, interconectado y dinamizado por la expansión de los núcleos de información, las tecnologías y las comunicaciones que repercute en la educación y genera cambios como la expansión de la cobertura y el nivel en años de educación a los que pudieron acceder los estudiantes y los procesos de descentración y la modalidad de actuación del estado en el sistema educativo (García-Huidobro y Cox, 1999; Cox, 2008).

Pese a las demandas desde los movimientos sociales, el mundo intelectual y político para recuperar el protagonismo del Estado y superar la mercantilización de la educación, el sistema educativo chileno aún preserva el legado del autoritarismo, lo que cimienta la desconfianza en los ideales democráticos y complejiza la restitución de las bases de una educación de calidad y justa en propiedad para profesores y estudiantes (Candia, 2004;

López y Flores, 2006; Zúñiga-Peña, 2015; Corvalán y García-Huidobro, 2015, 2016; Bellei Corvacho, 2016; Leiva y Díaz, 2018).

Al respecto, Bellei (2016) da cuenta de la relevancia que adquirió la educación para los fines neoliberales instalados en Latinoamérica. Ejemplo de ello es la reforma educativa de mercado, iniciada en Chile en 1980, así como la reestructuración de la economía y los servicios públicos, emprendida por la dictadura militar, cuyos rasgos centrales han permanecido e incluso algunos de ellos se han exacerbado. Esto explica los intentos de los gobiernos democráticos por corregir las inequidades que caracterizan al nuevo modelo educativo y por recuperar el protagonismo del Estado a fin de implementar cambios que aseguren la calidad de la formación que necesita el país y la sociedad para su desarrollo.

No obstante, desde sus inicios las dinámicas del mercado demostraron su poder, sustentado luego en la Constitución de 1980 hasta ahora vigente, pese a la oposición del profesorado, estudiantes y organismos sociales y al propósito de dar paso al nuevo modelo político, económico y social para ser parte de la sociedad del conocimiento.

En consecuencia, el modelo educativo instaurado en dictadura puso en marcha cuatro medidas importantes, sobre la base de un régimen de subvenciones a privados fortalecido y la descentralización del sistema de educación pública, mediante el traspaso de los centros educativos a los municipios, lo que constituye una de las transformaciones más radicales de la dictadura, a saber: a) los programas de mejoramiento e innovación pedagógica; b) el desarrollo profesional del profesorado y los incentivos ofrecidos para ello; c) la reforma curricular; y d) la jornada escolar completa (Cox, 2003a; MINEDUC, 2004; Bellei y Orellana, 2014; Verger, Zancajo y Fontdevila, 2016). Todos los cambios que no tuvieron en cuenta la voz de los profesores durante la dictadura ni la transición; tampoco en democracia. No obstante, sí se los ha sindicado como los principales responsables de los fracasos en el logro de la mejora pedagógica, curricular, profesional y laboral, especialmente del aprendizaje de sus estudiantes, siguiendo una tradición que la historia de la educación mantiene hasta hoy.

La condición de la educación media es la más reveladora, convirtiéndola en un objeto de estudio y mejora, puesto que evidencia las debilidades de la educación pre escolar y básica y la proyección de la educación superior. Específicamente, los resultados de los estudiantes y docentes de secundaria de la ciudad de Arica en las evaluaciones del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), del Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes (PISA), de la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES, antes Prueba de Selección Universitaria -PSU-) y de la Evaluación Docente, los ubica entre los más bajos niveles de rendimiento en relación a las demás ciudades del país.

Los resultados SIMCE de 2012 a 2018 muestran que el nivel de logro nacional y regional se ha mantenido bajo respecto de los conocimientos esperados, a pesar a las medidas adoptadas. La aplicación 2022 mostró una tendencia nacional hacia la baja en el logro de aprendizajes de logros de la educación secundaria, lo que coincide con los resultados de Arica (Agencia de Calidad de la Educación, 2018 y 2023; MINEDUC, 2019; El Dínamo, 2019).

Respecto de la evaluación para ingresar a la educación superior, tampoco es alentadora la situación para Arica, puesto que los puntajes nacionales más altos se concentran en la educación particular pagada y en la Región Metropolitana, mayoritariamente. Asimismo, los registros nacionales de los mejores resultados de la aplicación 2022 y 2023 no incluyen a establecimientos de Arica (Said, 2018; Portal Educa, 2023 y 2024; Departamento de evaluación, medición y registro educacional –DEMRE–, 2024).

Lo anterior evidencia que las reformas, innovaciones y cambios han sido inútiles, ya que las estadísticas revelan que, en plena tercera década del siglo XXI, no se alcanzan los resultados comprometidos, pese a los planes y proyectos nacionales y mundiales. El país y, especialmente las ciudades ubicadas en los extremos del país, carentes y con una población indígena y migrante como Arica, continúa en los últimos lugares de los estudios de rendimiento escolar (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos –OCDE–, 2017), luego de haber experimentado tres momentos claves en su historial de reformas: Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza –LOCE– (1990) y Ley

General de Educación –LGE– (2009), así como también la Ley N° 20.903 Sistema de Desarrollo Profesional Docente (2026), Ley N° 21.040 Sistema de Educación Pública (2017), entre otras, y decretos que estas aún generan (Olivera, 2003 y 2012; Saavedra, 2021; Aguilera, Tobar y Rojas, 2023).

En el mismo sentido, Candia (2004) refiere que la educación chilena no presenta las mejoras en relación a la equidad, a la eficiencia de la administración pública, a los grados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes ni a la participación activa de todos actores comprometidos (2004).

Considerando que por décadas el discurso en relación a la educación solo ha sido a nivel gubernamental, ministerial y político, cabe incluir la versión del profesorado. Se hace necesario saber qué está ocurriendo en los centros escolares y en el aula; con docentes y estudiantes; con las normativas y su ejecución, desde las voces de los profesores. Esto porque las mejoras en la educación requieren de un proceso de construcción colectivo, en el que todos los actores se movilizan y consiguen complementar sus motivaciones personales, sociales y profesionales con las de la colectividad, de modo que el sistema pueda orientarse o replantearse, según la realidad interna y externa (Hargreaves, 1996; Gaete, A., Gómez, V. Y Bascopé, M., 2016; Leiva y Díaz, 2018; Aravena Castillo y Quiroga Lobos, 2018; Figueroa-Céspedes, Soto y Yáñez-Urbina, 2019; Romero, 2020).

La necesidad imperiosa de cambiar la mentalidad cuando la transformación en el aula no se logra, hace indispensable también tomar postura frente a los nuevos conceptos, actitudes y acciones en el escenario educativo, sobre la base del análisis y la reflexión de la experiencia previa, de los errores y aciertos (Hargreaves, 1996; Fullan, 2002; Bellei, 2003; Gather, 2004).

Frente a la responsabilidad que se le atribuye al profesorado como protagonista de dicho cambio, este reacciona acorde a sus experiencias y percepciones. Es efectivo que el deber docente comprometido existe, sin embargo, no es exclusiva del profesorado, puesto que es esencialmente un trabajo compartido, ya sea que se trate del desarrollo de competencias laborales o de la formación de ciudadanos tolerantes y con conciencia

cultural. Si bien quienes imparten la enseñanza directamente suelen considerarse más responsables, no educan aislados de las decisiones del Estado, los gobiernos o las comunidades, por el contrario, lo hacen a partir de la articulación efectiva entre todos los involucrados tanto la comunicación efectiva entre estos es esencial.

1.2. Justificación

Los cambios en la educación se han convertido en una necesidad sujeta a la realidad en la que se desarrollan las sociedades y el individuo en particular. Las transformaciones constituyen procesos vitales para las organizaciones, los sistemas educativos y el bienestar de sus integrantes, por lo que deberían ser inclusivos, contextualizados e integrales (Guarro, 2005). No obstante, los hechos muestran lo contrario, ya que el devenir educativo, social y político obedece a las acciones de grupos limitados. Es el caso de países que, como Chile, hacen esfuerzos por lograr el desarrollo, sobre demandando al sistema educativo, sin reparar en sus protagonistas –estudiantes y profesorado- ni en la calidad de la formación que reciben los primeros, así como tampoco en la calidad de vida del profesorado (Weinstein y Hernández, 2018).

Junto con centrar la atención en los establecimientos, en los planes y tareas designados por el sistema, en el poder y el liderazgo, es condición centrar el análisis y reflexión en el profesorado. Es indispensable conocer la versión de los docentes sobre los cambios en el sistema educativo del país sucedidos durante los seis gobiernos democráticos. Si bien se ha estudiado en profundidad el escenario de reformas educativas creemos que es necesario ahondar en las percepciones sobre los cambios generados a partir de sus normativas, para profundizar en el profesorado, más todavía porque desde siempre y en los periodos más críticos, se les ha responsabilizado del fracaso en la implementación y resultados de las reformas y cambios a nivel micro y macro de la educación.

Desde fines de la década de los ochenta, los estudios reconocen la importancia del papel del profesorado y afirman que el destino de una reforma o innovación está sujeto a la percepción y actuación de los docentes, pues son quienes la aplican a partir de su

manera de pensar y disponer diariamente los procesos formativos (Marcelo, 2001, 2009, 2011; Egido, 2019; Martínez, Pazmiño y Fuertes, 2020).

Por consiguiente, analizar el caso del profesorado de una ciudad alejada del centro geográfico, económico y político del país, sirve para mostrar algunos aspectos de la complejidad de la implementación de las políticas sobre la educación media. La intervención en este nivel educativo ha sido más difícil que los otros niveles, no solo en Chile y Latinoamérica, sino también en los demás países de la OCDE, tanto por el cuestionamiento de los estudiantes como por los intereses políticos y económicos de los estados y gobiernos determinados por la definición neoliberal de la educación (Arriagada y López, 2015; Bellei, 2016; Castro, 2020; Romero, 2020).

Ante ello, resulta significativo centrarnos en el profesorado de educación media, específicamente en el caso de Arica, para analizar sus percepciones sobre el cambio educativo y el contexto en que estos se producen, dado el estancamiento de los índices de logro y el creciente número de estudiantes en riesgo social, en una región fronteriza con Perú y Bolivia y, por tanto, con un aumento progresivo de la diversidad migratoria. Asimismo, nos parece relevante describir las percepciones de los docentes desde distintos enfoques, por cuanto constituyen en uno de los agentes más determinantes para lograr que las reformas se concreten en cambios contextualizados y se eleve la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje, en bien de la sociedad y de la humanidad. (Fullan, 2002; Bolívar, 2010; Díaz-Barriga, 2010; Marcelo, 2011; Escudero, 2011 y 2017; Brunner, 2016; Gil Flores, 2017; Gil Flores, 2017; Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL–, 2018; Agencia de Calidad de la Educación, 2016^a, 2016^b, 2017 y 2018; UNESCO, 2019).

La acción de profesorado constituye uno de los factores más determinantes para concretar los propósitos sociales, económicos, políticos y culturales de las personas y las sociedades. Esto explica el propósito de analizar y concluir sobre sus percepciones, puesto que son el antecedente de lo que nos espera para las próximas décadas, lo que se condice con la propuesta de la UNESCO de transformar la educación desde dentro,

por tanto reimaginar la enseñanza y la profesión docente y situar a los docentes en el centro del proceso de transformación” (2022a; 2022b: 03).

1.3. Problema

El reconocimiento de la educación como factor decisivo para promover la transformación de las sociedades y la construcción de un futuro sostenible y en paz, de parte de entidades como la UNESCO, la OCDE, el Banco Mundial, la CEPAL, por un lado, y por otro, el panorama educativo mundial de insatisfacciones ante los resultados en las evaluaciones estandarizadas y de encuestas a los actores, originaron preguntas tales como: ¿se ha consultado al profesorado sobre este escenario? ¿qué opina de dichos resultados y las reformas para la mejora? ¿cómo percibe los cambios que implican estas reformas y leyes? ¿Cuán importante es analizar su discurso frente a esta realidad? (ACE, 2019; OCDE, 2016 y 2019; Mammadov y Çimen, 2019; Flores, Ardila, Gallegos y Reategui, 2021).

Se trata de cuestionamientos que han pasado de un siglo a otro y de un país a otro, en la historia de la educación, intensificados en tiempos de crisis. No obstante, la literatura muestra que la atención se ha focalizado en los extremos, esto es, en las reformas y/o en las prácticas de estas, postergando a los actores básicos, entre estos, al profesorado, específicamente sus discursos respecto de la realidad educativa.

El caso de Chile y su sistema educativo, no ha estado ajeno a dicho escenario, pues, al igual como la mayoría de los países latinoamericanos, arrastra la herencia de una dictadura que instaló una política educativa neoliberal que desde 1990 ha adoptado diversas formas, pero en su esencia no ha cambiado. Retomada la democracia, los compromisos e intentos de recuperar la educación como un bien básico no han sido efectivos para superar la concepción en la que permanece enmarcada. Su deterioro es evidente a nivel sistémico y del profesorado, puesto que las condiciones no han mejorado en relación a la estabilidad laboral y a la carrera funcionaria; así como tampoco a los espacios, recursos y clima para las prácticas docentes ni a la inclusión en los procesos de diseño e implementación de normativas y cambios.

Ante ello, las reformas educativas, sus normativas, proyectos y propuestas, se focalizaron en el mejoramiento general de los resultados educativos de la población y en la actualización de las competencias del profesorado y los estudiantes. No obstante, la calidad de la educación no ha mejorado como se esperaba y si bien el país no se ubica en los últimos lugares de la estadística latinoamericana, sí está muy lejos de los índices de la OCDE, del mismo modo como lo viven otros países mas pobres o en vías de mejora y en ciudades extremas y alejadas de los centros de desarrollo como es en caso de Arica en Chile.

La revisión de los estudios muestra que recién durante la transición a la democracia e inicios de los noventa, se empezó a reconocer el papel del profesorado no solo como transmisor y ejecutor de la enseñanza, sino que también como un actor en la mediación entre las normativas educativas y su implementación. Sin embargo, no fue suficiente para aceptar que el destino de una innovación en educación depende de lo que piensa y hace el profesorado, ya que es quien la lleva a la práctica o no, sobre la base de sus percepciones y experiencias. Este reconocimiento dio origen a una serie de iniciativas de fortalecimiento de las competencias docentes mediante programas de perfeccionamiento y pasantías en el exterior. No obstante, el protagonismo del profesorado continúa orientado hacia la docencia y el aprendizaje de los estudiantes, por lo que su participación en el diseño de reformas y cambios en el aula, se ve postergada y sin el sustento necesario. Las disposiciones y decisiones de transformación aún provienen desde arriba hacia abajo o desde el exterior al interior del aula (Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010; Cox, 2012; Donoso-Díaz, 2018; González y Sanz Ponce, 2014; Ponce, Bertolín y Luján, 2020; Venegas Traverso, 2021; Baleriola, Contreras-Villalobos, Sánchez, Díaz y Hormazábal, 2022).

La marginación del profesorado persiste y, por tanto, sus experiencias y reflexiones se quedan en el aula o, en el mejor de los casos, en las escuelas y liceos. Sus percepciones sobre los efectos de las reformas y las leyes en cuanto a la implementación y los cambios se quedan en el desconocimiento en los niveles superiores. Es esta distancia la que podría explicar que el profesorado no sea parte de la formulación de acciones

estructurales, organizativas, curriculares y laborales, sino hasta que están promulgadas y oficializadas mediante una ley e informadas a los involucrados, a pesar de la ya declarada y reconocida importancia que tiene el profesorado en el acto formativo (Marcelo, 2000 y 2007; Paukner-Nogués, Sanhueza-Henríquez & San Martín-Ramírez, 2012; López Arias, 2015; OCDE, 2017; Linton, 2017).

Acorde a lo anterior y a partir de la revisión de la literatura sobre el decisivo papel del profesorado en la educación, sobre todo cuando se lo hace el principal responsable de la calidad, cabe analizar casos como el de los docentes de educación media de la ciudad de Arica, objeto de nuestro estudio.

En este panorama y con un sistema educativo administrativo-académico estructurado en tres modalidades: pública, particular subvencionada y particular pagada, se origina esta investigación, contextualizada en la región macro sur andina, específicamente, en Arica. Se trata de una ciudad ubicada en la frontera con Perú y Bolivia, con una progresiva diversidad migratoria y un incremento significativo de estudiantes en condiciones de vulnerabilidad social y económica. Dan cuenta de esta realidad multicultural y compleja, así como de las dificultades para instalar y ejecutar las reformas educativas, los bajos resultados de los procesos formativos en liceos y colegios y de las evaluaciones estandarizadas (Mondaca y Gajardo 2015; Mondaca 2018; Bustos y Mondaca 2018; Doña, García y Arévalo, 2021; García-Segura 2022; Aguilera et al. 2023; Núñez Muñoz, Díaz Araya y González Niculcar, 2023).

El reconocimiento de esta realidad orienta el presente estudio de las percepciones del profesorado de educación secundaria de Arica sobre el cambio educativo y el escenario en que se produce. Esto, como se ha expresado, dado su protagonismo en la implementación de las reformas y los cambios e innovaciones que incrementan la calidad de la educación y, por tanto, de vida de esta región y el país (Soza-Amigo, 2014; Garay, Aroca, Soza-Amigo, 2016; Hidalgo, Vergara y González, 2021; Saavedra, 2021; Aguilera, Tobar y Rojas, 2023; Palacios, Quispe, Calizaya y Vizcarra, 2024).

Hasta ahora se han realizado registros y análisis sobre el profesorado respecto del quehacer en el aula, la satisfacción profesional o laboral, la necesidad de perfeccionamiento, entre otros, es decir, sobre hechos consumados, como lo son las reformas o cambios que vienen desde arriba y, por tanto ya están definidos e instaurados. Abordan esta realidad los estudios realizados respecto del profesorado chileno por Paukner-Nogués, Sanhueza-Henríquez y San Martín-Ramírez (2012); Zamora, Meza y Cox (2018). A nivel internacional por Colmenero (2006); Avidov-Ungar y Eshet-Alkay (2011); Martínez y Fierro (2017); Sarceda-Gorgoso y Penado López (2018); Muñoz, Fernández y Jacott (2018), Hervis (2018) y Baleriola, Contreras-Villalobos, Sánchez, Díaz y Hormazábal (2022).

Los análisis sobre la actuación del profesorado en el aula, su satisfacción profesional y laboral, entre otros temas, alcanzan niveles globalizadores con las investigaciones de la OCDE como lo es el Estudio Internacional sobre la Enseñanza y el Aprendizaje –TALIS– (2013) en el que aplicó, un cuestionario a directores y profesores de 33 países, incluido Chile. Luego, en 2018, aplicó una encuesta a fin de continuar con el estudio sobre los ambientes de enseñanza-aprendizaje y aspectos claves de la labor docente, sobre la base de las percepciones y creencias del profesorado y directores de 46 países de las diferentes regiones del mundo.

A nivel nacional, a partir de 2015, el Ministerio de Educación, en conjunto con el Centro UC Políticas Públicas y el Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas –CPEIP–, realizan la Encuesta Voces Docentes, cuya primera versión declaró como objetivo general: “Cuantificar, por primera vez, las percepciones y actitudes de los docentes sobre su desarrollo profesional y aspectos considerados en el proyecto de ley de carrera docente.” (Centro UC y Elige Educar, 2015). Este propósito de recoger y analizar información sobre el profesorado focalizada en el desempeño en el aula y sus capacidades docentes, es decir, sobre la tarea de ejecutor de la reforma y sus normativas en relación al proceso de enseñanza aprendizaje, principalmente, se ha mantenido en las versiones siguientes (CPEIP, 2017). Por último, la últimas versiones indagaron sobre las percepciones respecto del desarrollo profesional docente y amplió temas como el liderazgo directivo, el uso del

tiempo y la intención de permanecer en el sistema educativo, entre otras cosas (Elige Educar y Centro de Políticas Públicas UC, 2018, 2020, 2022).

De lo anterior, observamos que la inclusión del profesorado en dicho instrumento enfatiza en las percepciones sobre la labor docente en el aula y en su entorno más inmediato, lo que sin duda es relevante para lograr la educación de calidad y para los propósitos nacionales e internacionales, no obstante, aún así deja de lado lo que el profesor percibe, es decir, experimenta y conceptualiza respecto de ella y de los cambios que pudieran estar produciéndose en su quehacer cotidiano en el aula con sus estudiantes, a partir de las reformas y leyes.

De las conclusiones logradas a partir de los resultados de dichas encuestas (Elige Educar y Centro de Políticas Públicas UC, 2017, 2018, 2022) se evidencia que:

- (1) es necesaria una formación actualizada en servicio de modo que asuma las temáticas mediante estrategias focalizadas en las experiencias de aula y las reflexiones correspondientes, enmarcadas en redes y trabajo colaborativos a cargo de profesores reconocidos (2017).
- (2) Se requiere reforzar el compromiso con un plan formativo en servicio situado para una educación también situada, sustentada por criterios y herramientas evaluativos apropiados y afines al saber que interesa aprender y, por tanto elegir y transmitir (2017)
- (3) hay un nuevo contexto en el que se desarrolla la profesión docente, en el que la ley de Carrera Docente ha ido impulsado cambios significativos a las condiciones laborales en que trabajan los profesores, con avances estableciendo avances y retos (2018).
- (4) hay tareas pendientes que deben ser atendidas para la mejora de las condiciones del desempeño docente (2018).
- (5) es necesaria la divulgación de la Política Nacional Docente, pese a que un porcentaje considerable de los profesores desconocen la ley de Carrera Docente (2018).

- (6) las horas extraordinarias no remuneradas respecto al año 2019, tienden a la baja desde el 2017, a partir de la modificación de la proporción de horas no lectivas de la Ley Carrera Docente (2022).
- (7) durante 2020 y 2021 se produjeron pérdidas importantes de aprendizajes en términos cognitivos y habilidades sociales, lo que exige mayor dedicación de parte de los docentes, especialmente en cuanto a la contención emocional, a la nivelación de aprendizajes, entre otros (2022).

Finalmente, ante el escenario que presenta la educación chilena, creemos que es indispensable el estudio de las percepciones del profesorado respecto de los cambios que se producen, a partir de las reformas y normativas, a nivel sistema educativo y de las prácticas de aula, así como sobre del contexto en el que se enmarcan.

1.4. Objetivos de la investigación

Nos parece relevante conocer las percepciones del profesorado, porque dan un sentido de realidad a la educación y a los efectos de sus reformas y cambios como fenómeno de estudio. Además, nos hace conscientes de lo que está pensando y está pasando con los docentes, tanto en el aula como en el sistema educativo.

Por lo anterior, la definición de los objetivos nos orientó, en principio, a indagar sobre el cambio educativo como concepto, proceso y resultado, teniendo en cuenta la forma y condiciones en que se origina y despliega. También, a describir la relación con términos afines, tales como reforma, innovación, transformación y mejora, asimismo a precisar la tipología que describe la literatura.

Conceptualizado el objeto de estudio, la investigación aplicada se focalizó en el escenario educativo concreto, partiendo por el profesorado y sus experiencias, percepciones y creencias sobre los cambios educativos y el contexto en el que estos se desarrollan. Esto enmarcado en la educación media (secundaria) chilena, particularmente de la ciudad de Arica, y en las normativas que la regulan.

De acuerdo con ello, el objetivo general de la investigación es analizar las percepciones del profesorado de educación media de la ciudad de Arica en relación a los permanentes cambios en el sistema educativo.

Este objetivo se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- (1) Caracterizar los cambios educativos que se han producido sobre la base de las reformas educativas chilenas, a partir de 1990 hasta 2023.
- (2) Identificar la tipología del cambio educativo en el sistema educativo chileno del siglo XXI.
- (3) Explicar las percepciones de los profesores de educación secundaria del sistema público, particular subvencionado y particular pagado, en relación al cambio, sobre la bases de las reformas y leyes de educación.
- (4) Reconocer las expectativas y propuestas frente a los cambios educativos del profesorado de educación secundaria de Arica.

Tanto el objetivo general como los objetivos específicos se corresponden con las siguientes preguntas de investigación:

- (1) ¿Qué es y en qué consiste el cambio educativo?
- (2) ¿Qué tipos de cambio reconoce el profesorado a partir de las reformas educativas chilenas, a partir de 1990 hasta 2023.
- (3) ¿Qué caracteriza las percepciones de los profesores de educación media, en relación al cambio educativo, respecto de las reformas y leyes que ha experimentado el sistema educativo chileno?
- (4) ¿Qué expectativas y propuestas tiene el profesorado respecto a los nuevos procesos de cambio?

Según lo plantea Marcelo (2009), conocer de qué manera percibe el profesorado la serie reformas y cambios que se diseñan e implementan en el sistema educativo y en las aulas nos parece imperativo, puesto que vivimos en tiempos de cambios: sociológicos,

económicos, valóricos, políticos, culturales, etc. los que desafían a diario nuestra capacidad de equilibrio, integración e innovación como individuos y parte de la sociedad.

1.5. Hipótesis de no contrastación

- (1) El cambio educativo es complejo, puesto que constituye un proceso y, a la vez, un resultado con repercusiones internas y externas al aula.
- (2) El sistema educativo chileno ha experimentado cambios educativos tan superficiales que no logran provocar un cambio cultural respecto del sentido de la educación.
- (3) Los profesores se perciben como excluidos en el diseño, implementación, aplicación y evaluación de los cambios educativos a nivel de los centros educativos y a nivel sistémico.
- (4) Las expectativas y propuestas respecto de los cambios educativos a nivel estructural, curricular, laboral o de prácticas docentes son limitadas o ausentes.

1.6. Lineamientos metodológicos

La presente investigación se enmarca en el paradigma hermenéutico interpretativo, dado que el estudio se focaliza en la narrativa de los docentes para analizar, comprender e interpretar las percepciones que el profesorado posee respecto del cambio educativo y el entorno en el que se producen. Esto mediante procedimientos que nos permiten estudiar, expresar, explicar y, por lo tanto interpretar y hacer comprensible el sentido que tiene la palabra –lenguaje– y los textos del profesorado, a partir de la transmisión de significados, entre docentes e investigador (Hernández, 2023).

El encuadre hermenéutico interpretativo corresponde siempre en una situación dialogística que involucra, a lo menos, a dos sujetos y, dado que se trata de un acto comunicativo, “se constituye en la fusión de dos horizontes de sentido: aquel horizonte de entendimiento del intérprete y el horizonte del cual es portador el texto, la obra o simplemente el otro que se expresa”. Esta relación dialógica hace posible el entendimiento en la que hay alguien –docente– que habla, sobre la base de sus

experiencias y construcciones, y produce una frase con sentido, y donde hay alguien que escucha -investigador- y recepciona un conjunto de palabras que luego procesa para “adivinar” interpretar ese sentido (Echeverría, 1997: 107-108).

Asimismo, se adopta el enfoque mixto cuanti-cualitativo y secuencial para estudiar la narrativa de los docentes sobre el proceso de cambio de la educación secundaria, desde una perspectiva integradora, basada en los estudios de Reichardt y Cook (1986), Vallès (1999), Strauss y Corbin (2002), Cea (2012), Fàbregues, Meneses, Rodríguez-Gómez y Paré (2016), Flick (2015), Creswell y Creswell (2009), Hirose y Creswell (2023), entre otros, sobre la base de sus trabajos se diseñó y desarrolló la investigación desde la revisión de la literatura teórica, contextual y metodológica; la construcción y aplicación de estrategias de registros de datos, para finalmente realizar el análisis e interpretación de los resultados.

El desarrollo metodológico es secuencial en el que lo cuantitativo precede a lo cualitativo, organizado en dos fases:

La Fase I estudio cuantitativo, basada en la aplicación y resultados de un cuestionario encuesta tipo Likert a la muestra del profesorado.

La Fase II estudio cualitativo, basada en la aplicación de una entrevistas semi estructurada realizada a una muestra representativa del profesorado.

En el mismo sentido, debido a su alcance temporal, la investigación es de carácter transversal, puesto que el desarrollo del estudio cuantitativo se realizó abril de 2021 y a mayo de 2022; mientras que el cualitativo en de febrero a julio de 2024.

Dado que nos centramos en el profesorado de educación secundaria de Arica, se opta por el estudio de caso con el propósito de analizar sus percepciones sobre el cambio educativo y su contexto de desarrollo. Nos focalizamos en docente que se desempeñan en una zona extrema de un país centralizado, en una ciudad fronteriza y con una economía deficitaria, cuya realidad sociocultural es distinta, de alta vulnerabilidad y

complejidad, características que con seguridad generan percepciones sobre el cambio educativo diferentes a las de otras realidades del país. Por tanto, se trata de una unidad social y un escenario específico sobre el que es pertinente investigar (Simons, 2011).

Acorde a lo anterior, la investigación se situó en Arica, ciudad capital de la región de Arica y Parinacota, cuya población asciende a 221.364 habitantes, de los cuales aproximadamente 30.000 están en edad de cursar la Educación Media (13 a 18 años). Se ubica geográficamente al extremo norte de Chile y limita con Perú y Bolivia lo que la convierte, para algunos en una ciudad-puerto trifronteriza y, para otros, en transfronteriza, no obstante, aún aislada del territorio nacional, puesto que la población la componen mayoritariamente chilenos, peruanos, bolivianos y la descendencia de estas tres culturas. No obstante, en esta última década, producto de la migración creciente, se han incorporado venezolanos, colombianos y ecuatorianos, principalmente (Alfonso, 2018; Doña, García y Arévalo, 2021; Mondaca, Rojas, Siales y Sánchez, 2017).

Dan cuenta de esta realidad multicultural y compleja, así como de las dificultades para instalar y ejecutar las reformas y cambios educativos, diseñados e implementados desde un enfoque centralista excluyente, los resultados de los procesos formativos y evaluaciones estandarizadas, así como la incapacidad para ganar espacio en la dinámica de desarrollo nacional (Cavieres y Chávez, 2014; Soza-Amigo y Correa, 2016; Mondaca y Gajardo 2015; Mondaca, Rojas, Siales y Sánchez, 2017; Mondaca 2018; Bustos y Mondaca 2018; Haroldo, 2018; García-Segura 2022; Aguilera et al. 2023).

Lo anterior explica el estudio de caso para obtener información actualizada y en contexto sobre el cambio educativo y su entorno desde las voces del profesorado. Para esto, una vez obtenida la información y sobre la base de las dimensiones y categorías de recopilación y evaluación, se realizó la triangulación de fuentes de datos con el propósito de visualizar las percepciones del profesorado desde diferentes ángulos y de contrastarlas con el marco teórico y contextual respecto de las reformas y cambios del sistema educativo.

Respecto de la información obtenida de las entrevistas semi estructuradas focalizadas se utilizó la metodología de análisis de los textos mediante el software Atlas.ti versión 9 con el propósito de procesar la información transcrita de la entrevistas para luego analizar e interpretar los datos.

A continuación se presenta la Tabla 1 de coherencia del diseño general de investigación:

Tabla N°1

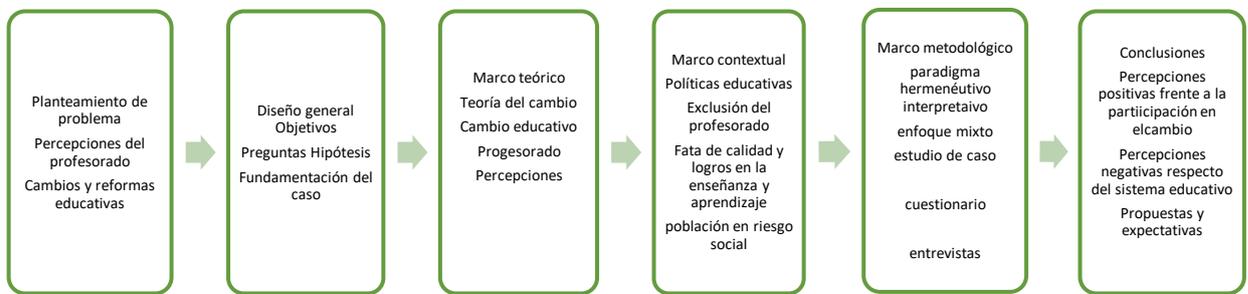
Tabla N° 1 Coherencia del diseño general de investigación

OBJETIVO GENERAL: Analizar la percepción del profesorado de educación media de la ciudad de Arica en relación a los permanentes cambios en el sistema educativo.			
INTERROGANTES	HIPÓTESIS DE NO CONTRATACIÓN	OBJETIVOS	MARCO TEÓRICO
<p>¿Qué es y en qué consiste el cambio educativo?</p> <p>¿Qué tipos de cambio reconoce el profesorado?</p> <p>¿Qué actitud manifiesta el profesorado en relación al cambio?</p>	El cambio educativo es complejo, puesto que constituye un proceso y, a la vez, un resultado con repercusiones internas y externas al aula.	Determinar los cambios educativos que se han producido sobre la base de las reformas educativas chilenas, a partir de 1990 hasta 2023.	<p>Cambio</p> <p>Cambio educativo y contexto.</p> <p>Apertura y resistencia al cambio</p>
¿Sobre qué ámbito o área –curricular, estructura, laboral u otra– el profesorado reconoce el cambio educativo?	El sistema educativo chileno ha experimentado cambios educativos tan superficiales que no logran provocar un cambio cultural respecto del sentido de la educación.	Identificar tipología del cambio educativo.	<p>Cambio educativo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - estructural - organizacional - laboral - curricular - cultural
¿Qué caracteriza la percepción que tienen los profesores en relación a los cambios que ha experimentado el sistema educativo chileno?	Los profesores se perciben como excluidos en el diseño, implementación, aplicación y evaluación de los cambios educativos a nivel de los establecimientos y a nivel sistémico.	Determinar la percepción de los profesores de educación secundaria del sistema público, particular-subvencionado y particular-pagado, en relación a los cambios basados en la reforma y leyes de educación.	<p>El profesorado y los procesos de cambio</p> <p>Percepción del profesorado</p> <p>Educación secundaria</p>
¿Qué expectativas y propuestas tiene el profesorado respecto de los nuevos procesos de cambio?	Las expectativas y propuestas respecto de los cambios educativos a nivel estructural, curricular, laboral o de prácticas docentes son limitadas o ausentes.	Reconocer las expectativas y propuestas frente a los cambios educativos del profesorado de educación secundaria de Arica.	El cambio educativo y la mejora

1.7. Estructura general del proceso

De acuerdo con el objetivo general de analizar la percepción del profesorado de educación media de la ciudad de Arica en relación a los permanentes cambios en el sistema educativo y el lineamiento metodológico, antes presentado, la investigación se estructura en términos generales, según se presenta en la siguiente imagen:

Figura N° 1 Diseño general de la investigación



II. MARCO TEÓRICO

Introducción

En la tercera década del siglo XXI, los anuncios de desarrollo y mejora no parecen tan alentadores. La llamada sociedad globalizada de la información y el conocimiento suma a su conceptualización los cambios y desafíos de un mundo expectante ante los avances de la ciencia, pero también en vigilia ante la cercanía de guerras de todo orden (UNESCO, 2023; Banco Mundial, 2024).

En este sentido, Fullan, en medio de la pandemia por Covid-19 y con el objetivo de proporcionar una solución exhaustiva a los problemas que afligen a la educación pública y su lugar en el desarrollo social, señala que “La mejor postura que podemos adoptar es la de saber que casi todo será diferente. En resumen, esta ambigüedad prolongada crea una oportunidad tangible para hacer que suceda un cambio positivo.” (2021: 3). Ya antes, el autor había advertido sobre el significado y el curso de los cambios, respecto de los agentes educativos y los líderes en su papel frente a tales procesos, dada su complejidad y la incertidumbre que implican; ante ello es indispensable la prevención y la dedicación a la investigación y solución de los problemas (2002).

En estos escenarios, los sistemas educativos son los más sujetos a presión para lograr y provocar los cambios que demanda la sociedad mundial. Así lo expresó la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, emitida en el Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO, 2000), cuyas metas fueron la calidad, equidad e inclusión en la educación. No obstante, la evaluación de las acciones mostró un avance desigual y lento. Las cifras de niños y adolescentes sin acceso a educación y adultos analfabetos siguen siendo altas, sobre todo en zonas afectadas por conflictos armados y desastres naturales. Ante estos resultados, los gobiernos y organizaciones participantes acordaron postergar las metas y fijarlas para el 2015 y, más tarde, para el 2030, lo que revela que los cambios son insuficientes y que la implementación no ha sido efectiva para erradicar la pobreza y lograr el desarrollo sostenible al que aspiramos (UNESCO, 2015 y 2016).

Con ello, se reafirma el estado de una sociedad mundial envuelta en procesos de transformación difíciles y no siempre planificados, cuyo desarrollo se ha sido afectado por la ineficacia en la implementación de los diversos programas de cambio educativo y las complejidades de la mutación sociopolítica, económica y cultural constante. Tal ambiente repercute visiblemente en las personas y en las instituciones; entre ellas: la escuela y su profesorado. (Bolívar, 2000; Guarro, 2005; Marcelo, 2007). Esto explica el valor de la educación y el cambio educativo como fenómeno de exploración, sobre la base de uno de sus protagonistas: el profesorado. No es extraño, puesto que permanentemente se vuelve a asentar el compromiso y la profesionalidad de este y de los establecimientos educativos en el centro de las discusiones como el principal factor del cambio educativo (Guarro, 2005).

Por tanto, es imprescindible concretar en acciones los cambios educativos, desde su diseño, implementación y evaluación hasta instalarlos como innovaciones en el sistema educativo y en el aula propiamente tal, con el tiempo y los recursos necesarios para lograr la educación que requerimos. No basta la teoría, es indispensable la acción desafiante, creativa y siempre respetuosa.

CAPÍTULO 2. CAMBIO

2.1. Concepto de cambio

Mientras que para algunos la idea de cambio constituye una amenaza, para otros, se trata de una oportunidad. Entre estos extremos se manifiesta la complejidad del cambio que, en palabras de Fullan, es “un aspecto de la vida” y como tal una acción permanente y ambivalente en las personas y en el medio que las rodea, cuyas consecuencias dependen de cómo los individuos asuman la realidad (2002: 61).

En su etimología, la palabra cambio –lat. tardío *cambium* y este del galo *cambion*– deriva del latín *cambiāre* –de origen galo– que significa “Dejar una cosa o situación para tomar otra” o “Convertir o mudar algo en otra cosa, frecuentemente su contraria”. Tales acepciones explican el impacto que provoca en el individuo y en los grupos la posibilidad de cambio. Con frecuencia, nos aferramos a las cosas y a las situaciones conocidas; por el contrario, pocas veces, por una u otra razón, optamos por el cambio.

A lo largo de nuestra historia, los cambios han sido parte de la vida –espontáneos, planificados, graduales, repentinos, etc.–, ya sea por las mutaciones en la economía, la ciencia y la tecnología, la sociedad, la educación, la legislación, la política o bien por todas a la vez. El paso del siglo XX al XXI ha significado dejar muchas cosas para tomar otras, pero también retomar otras que parecían inútiles u olvidadas, lo que con la supremacía del conocimiento, el auge de la tecnología de la información y la expansión de la conectividad es de conocimiento inmediato y masivo. Hoy es posible estar enterados en todo momento de dichos cambios y de toda su diversidad: desde los ideológicos o sistémicos hasta los conductuales o experienciales (Creanza, Kolodny y Feldman, 2015; García-Quintanilla, Serna, Gutiérrez y Ruiz, 2015).

Fullan explica que “El cambio puede sobrevenir bien porque se nos impone (por causas naturales o de forma deliberada), bien porque tomamos parte voluntariamente de él -o incluso lo iniciamos - cuando no estamos satisfechos con nuestra situación, no hallamos consistencia o nos resulta intolerable” (2002: 62). Por tanto, un cambio puede obedecer

a un proyecto de vida, un plan estratégico, una reforma u otro; en todos los casos, constituye una experiencia que puede ser desafiante o amenazadora, depende de quien lo experimente. Implica un conflicto, por lo que requiere estar informado de su origen, fundamento, fases, concreción e implicancias, ya que no es lineal, sino más bien evolutivo. Está cargado de incertidumbres de diversa naturaleza y, por momentos, parece ser un hecho aislado o una constante; puede ser estresante y perverso cuando los beneficios y mejoras parecen a largo plazo, imposibles o que no corresponden al esfuerzo realizado (Hargreaves, 1996; Fullan, 2002; Guarro, 2005; Gather, 2004; Murillo, 2012).

Asimismo, todo cambio implica un costo, puesto que supone aprendizajes, riesgos de fracaso, pérdida temporal de la rutina, desaparición de costumbres, descenso de la eficiencia, etc., lo que provoca la evaluación de las ventajas y desventajas y la constante duda entre el statu quo y el cambio (Casassus, 2002 ; Ramírez, 2016).

En consecuencia, el cambio real, sea deseado o no, significa una seria experiencia individual y colectiva, caracterizada por la ambivalencia y la incertidumbre; y que en caso de prosperar sobrelleva sentimientos de seguridad, progreso y éxito personal, profesional y laboral. Aplicado a las organizaciones, el cambio se presenta como un proceso en el cual un estado es dejado atrás para dar paso a un nuevo propósito. Desde su inicio, genera una actitud, entendida como la evaluación que las personas individualmente y los grupos hacen durante este tránsito de un estado a otro, tanto del cambio en sí mismo como de quienes generan ese cambio (Fullan, 2002).

Acorde a lo anterior e insertos en la cultura del conocimiento, asumimos, por lo menos en teoría, que el cambio, en todos los ámbitos y formas, es inherente al pensamiento y a la actuación de las personas y organizaciones, sea de orden cultural, organizacional, social, climático u otros, con fines diversos, por lo que su complejidad se revela en el hecho de que un cambio real implica el replanteamiento en las concepciones y el comportamiento de los actores, lo que explica las dificultades de su concreción (Fullan, 2002). Ante esto, se requiere centrar la atención en la confrontación que se origina

entre los conceptos y el quehacer, y en la serie de interrogantes que surgen durante el proceso de transformación.

Plantea Hargreaves respecto del ámbito de las organizaciones educativas “Los cambios pueden proclamarse en la política oficial o publicarse en papel con fuerza de ley, por tanto, el cambio puede parecer impresionante en los diagramas de flujo que adornan los despachos de los administradores o cuando se enumeran por fases en perfiles evolutivos del desarrollo”, pero en el día a día no siempre se concretan, se quedan en la superficialidad o no provocan los mejores resultados (1996: 38).

En el ámbito cultural, referir los procesos de cambio requiere tener en cuenta los diversos componentes que constituyen una sociedad en particular, la que a su vez conforma la sociedad global, esto es, la serie de tradiciones y estilos de vida en interacción con el entorno familiar y social, incluidos los hábitos y modos pautados y de pensar, sentir y actuar (Harris, 2001, p. 19). Tarea bastante compleja en un escenario en el que se han modificado radicalmente las forma de relacionarse con el medio, ampliando con ello el significado y el alcance de lo que entiende hoy por cultura.

Al respecto la UNESCO (2017), permanentemente ha reiterado el propósito de situar la cultura en el centro del desarrollo como una inversión esencial en el futuro de las sociedades y el éxito del proceso de globalización positiva, basada en los principios de la diversidad cultural. Esto porque un ambio cultural constituye el marco en el que se desarrollan cambios de toda índole, así como también parte de los quiebres y recomposiciones de la vida de las personas y las organizaciones; esto en una dinámica de reclasificación del conocimiento y la actuación en todas sus manifestaciones, materiales o simbólicas; de nuevas formas de apropiación y uso de los mismo, y de la mutación de características, en favor de la ruptura y del paso a la transformación cultural (Bruner, 2006; Kolodny, Creanza y Feldman, 2015; García-Quintanilla, Serna, Gutiérrez y Ruiz, 2015; Ramírez, 2016).

Acorde a ello, el cambio cultural en el ámbito educativo se produce cuando los involucrados perciben, creen y actúan de manera diferente a como lo hacían

anteriormente. Este cambio puede obedecer a causas internas o externas por las que las autoridades, directivos, profesorado y estudiantes modificarían los rasgos culturales de su comunidad educativa, favoreciendo el quiebre de convencionalismos y, por tanto, dando pie a los cambios.

Tanto la cultura como los cambios que se producen en esta constituyen una preocupación generalizada, según lo refieren las investigaciones y las organizaciones mundiales y nacionales, en cuyos programas abordan la educación y sus cambios desde distintas miradas, como se expresa en el Programa y Presupuesto 2022-2025 de la UNESCO (2022), por ejemplo. Esto refrenda el interés por los cambios culturales que experimentan las sociedades, sobre todo por la dinámica que adoptan en un siglo caracterizado por la globalización, el conocimiento y la inmediatez. Estos ponen en juicio las relaciones éticas y la responsabilidad social, ya que implican en su desarrollo valores individuales y colectivos en relación a materias como la convivencia, la diversidad, la sostenibilidad, el medioambiente, entre otros, y la educación como hilo conductor para lograr el bien mayor: la paz (Kolodny, Creanza y Feldman, 2015; García-Quintanilla, Serna, Gutiérrez y Ruiz, 2015; Matusov y Marjanovic-Shane, 2017; Johnson, Nguyen, Groth, Wang, Li Ng, 2016; Paulson, 2017).

La cultura se transmite en sociedad; no le pertenece a un individuo en particular, sino como parte de grupos, por tanto cualquier cambio que se produce en ella involucra a todos sus miembros y al entorno. Sobre la base de creencias y valores, se adquiere la cultura al observar, escuchar, conversar, interactuar con los demás, a lo largo de toda la vida y al integrar las diversas comunidades y organizaciones que componen una sociedad (Kottak, 2014).

Del mismo modo, en el ámbito organizacional los cambios constituyen una pieza clave para los propósitos de un país, comunidad, empresa o escuela, por tanto a nivel orgánico -público o privado, de bienes o servicios, con o sin fines de lucro- cambiar es pasar de un estado a otro, experimentar la transición de una situación a otra, lo que implica la alteración, interrupción y ruptura de un sistema organizativo determinado. El proceso de cambio en una entidad se inicia con el surgimiento de fuerzas que originan la

necesidad de modificación en algunos de sus componentes o niveles estructurales; fuerzas que pueden ser exógenas, endógenas o ambas (Chiavenato, 2007; 2009).

El proceso de cambio es un reto para las organizaciones que puede llegar a ser difícil y costoso, pero necesario y beneficioso. Aquellas que se caracterizan por su capacidad de adaptación y flexibilidad están en ventaja competitiva sobre las que no se atreven, en un contexto como actual, en el que la administración eficaz de los cambios evidencia el dominio y comprensión de los principios y conceptos básicos del comportamiento organizacional. Las organizaciones que sobreviven, crecen y progresan han tenido que reorientar y modificar sus actuaciones y estrategias de operación a nivel interno y en relación con el exterior, en un proceso que puede ser gradual y constante, o bien, rápido y vertiginoso, depende de la dinámica de la organización y sus propósitos, tanto en las sociedades avanzadas, industrializadas como en las en vías de desarrollo (Amoros, 2007; Chiavenato 2007, 2009).

Un cambio organizacional provoca modificar tareas cotidianas, hábitos, conductas, responsabilidades y relaciones de trabajo en todos sus niveles de acción, por tanto, influyen en los recursos humanos y funcionales, capacidades tecnológicas y/o organizativas que componen el soporte de toda institución o comunidad y, sobre todo en los propósitos que la definen y que, finalmente la hacen parte de la sociedad particular y global. Por tanto, para los diferentes actores involucrados en una organización, cualquiera sea su naturaleza un cambio significa algo particular; impacta de una forma a los directivos y de otra a los empleados, ya que a los primeros les puede significar una nueva opción para reinventar la organización, mientras que para sus empleados, una molestia o un reto innecesario.

Lograr la efectividad de un cambio requiere de los involucrados ser conscientes de la relevancia y del valor potencial de las transformaciones; por tanto, de estar dispuestos a modificar la actuación para lograr que ese cambio sea el soporte de la innovación que se extenderá a toda la organización (Amorós, 2007; Pariente, 2010; Romero, Matamoros y Campo, 2013; Taplin, Clark, Collins, and Colby, 2013; Matusov y Marjanovic-Shane, 2017; Paulson 2017; Ferrer, 2018).

Ello quedó demostrado en los últimos acontecimientos que obligaron a las organizaciones mundiales a dar un giro en la tarea de priorizar el desarrollo de una u otra región para focalizarse en el mundo entero. El inicio de la tercera década quedó marcado por las transformaciones que debieron llevarse a cabo para replantear el cambio de paradigma y cumplir con los compromisos asumidos en la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible (CEPAL, 2018, 2022, 2024). Cuando el sentido del progreso estaba siendo replanteado, los hechos evidenciaron que había mucho más que cambiar y crear, puesto que la experiencia vivida estaba transformado las percepciones sobre la realidad y, por tanto, la forma de construirla (Bartolomé-Pina, 2019).

Hoy que la globalización es natural y que la preponderancia del conocimiento está asumida, se confirma el cambio de paradigmas y el sentido del cambio, como un reto constante para una sociedad compleja y en transformación. Por tanto, los planes de lograr el desarrollo sostenible, la inclusión, la seguridad y la paz generan nuevamente un estado de ambivalencia e incertidumbre en el que es indispensable asumir que se requiere de organizaciones capaces de adaptarse y analizarse en cuanto a su coherencia y formas de actuación, según las necesidades del entorno, entre ellas, las educativas para lograr los cambios necesarios (Gairín, 2011).

Los individuos, la sociedad y la humanidad se esfuerzan por subsistir en este panorama. Enfrentados a las mismas problemáticas del pasado, pero en condiciones radicalmente diferentes y a un ritmo acelerado, deben atender el imperativo de cambiar e innovar – en todas las áreas de desarrollo– para la supervivencia. Las organizaciones han debido asumir que la innovación se transforma en una responsabilidad humanitaria, social y económica, por lo que es imperativo aprender a innovar y, con ello, aprender a realizar cambios para lograr la paz comprometida (Ferrer, 2018).

Sobre la base de tal imperativo, tienen vigencia de las ocho lecciones básicas del nuevo paradigma del cambio planteadas por Fullan (2002), que se instituyen como una nueva perspectiva de construir el cambio y un conjunto articulado que hace posible obtener

del enfrentamiento de las fuerzas del cambio –del caos y del control excesivo– la transformación o innovación esperada:

- “Lección 1: Lo importante no se puede imponer por mandato (Cuanto más complejo sea el cambio, menos se puede imponer).
- Lección 2: El cambio es un viaje, no un proyecto establecido (El cambio no es lineal, está cargado de incertidumbre y emoción y, a veces, es perverso).
- Lección 3: Los problemas son nuevos amigos (Los problemas son inevitables y no se puede aprender sin ellos).
- Lección 4: La visión y la planificación estratégica son posteriores (Las visiones y las planificaciones prematuras deslumbran).
- Lección 5: El individualismo y el colectivismo deben tener un poder equitativo (No existen soluciones unilaterales para el aislamiento y el pensamiento gregario).
- Lección 6: Ni la centralización ni la descentralización funcionan (Son necesarias estrategias de arriba abajo y de abajo arriba).
- Lección 7: Las conexiones con el entorno más amplio son esenciales para el éxito (Las mejores organizaciones aprenden externa e internamente).
- Lección 8: Todas las personas son agentes de cambio (El cambio es demasiado importante para dejarlo en manos de expertos, el modo de pensar personal y la maestría constituyen la protección definitiva)” (2002: 35).

Estas ocho lecciones ponen de manifiesto que es indispensable superar las alternativas excluyentes y reconocer que los cambios resultan exitosos si se logra que los extremos –arriba-abajo– se complementen en función del cambio, la innovación y la reforma. Por tanto, las políticas y estrategias top-down y de los cambios planificados siempre desde arriba no tienen cabida en estos tiempos, por el contrario la dirección, operación y regulación requiere ser horizontal y de responsabilidades compartidas (Bolívar, 2015 y 2018).

En el contexto actual globalizado y con especial énfasis en el conocimiento, cabe una concepción amplia sobre el cambio, una que comprenda desde los componentes

formales hasta las personas, esto es, a la cultura de una organización como un todo. Esto explica la complejidad del cambio ya en su definición, ya en su implementación, especialmente en el ámbito educativo.

Acorde a la revisión realizada, entendemos el cambio como un proceso, puesto que consta de fases; es complejo, ya que su desarrollo no es lineal, presenta incertidumbres e involucra a los individuos y al grupo -sociedad-; se produce inevitablemente, sea de manera espontánea o producto de una planificación.

En consecuencia, un cambio, deseado o no, significa una seria experiencia individual y colectiva que, en caso de prosperar, genera seguridad, progreso y éxito. Por tanto, aplicado a las organizaciones, entre ellas, las educativas, se presenta como un proceso en el cual un estado es dejado atrás para dar paso a una nueva realidad, posibilitando la innovación y la mejora. Desde su inicio, provoca reacciones diversas porque justamente su complejidad obedece al replanteamiento necesario para iniciar el cambio real en las concepciones y actuaciones, lo que sin dudas es un gran desafío.

2.2. Cambio, innovación y reforma

Se utilizan indistintamente los términos cambio, innovación y reforma en diversos ámbitos y contextos, sin embargo, es necesario hacer la diferencia, así como también, determinar la relación que los vincula o los distancia, especialmente si tomamos en cuenta sus orígenes y las consecuencias que cada uno implica por sí mismo o interrelacionados para una organización. Es posible pensar que una vez implementada la reforma, los cambios se concretarán, que el impacto y los resultados darán cuenta de la transformación, pero la realidad es más compleja y muestra que generalmente ello no ocurre (Fullan y Haregreaves 1999; Murillo, 2002; Bolívar 2005, 2014, 2015; Krechesky, 2012; Álvarez, 2016; Reséndiz, 2022; Seoane y Gil, 2023). entre otros.

El cambio como proceso es más general, puesto que se refiere a cualquier transformación o modificación de la realidad. Como ya se ha expresado, es posible definirlo como un proceso o un resultado, intencionado o espontáneo y posible de

ocurrir en diversos ámbitos y circunstancias, esto es, a nivel macro o micro y en profundidad o superficialmente. La teoría coincide en definirlo como un proceso y no una acción, cuyas fases involucran a muchos factores de manera simultánea, por tanto no es lineal (Hargreaves (1996), Murillo (2002; 2012), Fullan (2002), Bolívar (2000, 2002, 2014) y Guarro (2005).

Los estudios abordan el cambio en relación a la innovación y a la reforma, ya sea como punto de partida, parte del proceso o el resultado e, inclusive, parte de los tres momentos, lo que no asegura que un cambio haga posible la innovación diseñada o sea consecuencia de la reforma en vigencia. El cambio forma parte de los procesos de innovación y de reforma que experimenta un sistema, no obstante, el nivel de profundidad y correspondencia puede llegar a ser óptimo para su implementación o totalmente adverso, lo que hace necesario identificar su composición y la dirección que deben seguir los esfuerzos (Reséndiz, 2022).

Respecto de la relación entre el cambio y la innovación, esta última constituye un proceso intencionado de cambio a nivel local y que no abarca a todo el sistema. Esto porque es desarrollado por un individuo o por un grupo, con el fin de modificar y mejorar una realidad, sobre la base de acciones e ideas pasadas. Por tanto, incorpora algo nuevo dentro de una realidad ya existente, a partir de la cual esta se modifica y mejora, lo que prolonga y complejiza su desarrollo, cuyas etapas es necesario conocer para anticiparse a la resistencia (Rivas, 2000; Murillo y Muñoz- Repiso, 2002; Murillo y Krichesky, 2012 Reséndiz, 2022).

La dinámica del mundo de hoy plantea la innovación como una condición de toda organización y como parte de sus proyecciones. Para ello, se requiere que, tanto las personas como las organizaciones que lo integran estén dispuestas al cambio, lo que hace necesario adoptar “estrategias que contribuyan a modificar la cultura existente para convertirla en una cultura en la que los valores y conductas predominantes sean las de aceptación al cambio”, características propias de una cultura innovadora (Tomàs (Coord.), Borrell, Castro, Feixas, Bernabeu y Fuentes, 2009: 19).

Resulta provechoso que el diseño e implementación de una innovación sea respetuoso con lo que se estaba haciendo, que tenga en cuenta lo positivo de lo que se estaba trabajando en el ámbito que se pretende innovar. A diferencia del cambio, la innovación en todo ámbito implica un cambio que genera mejoras, mientras que aquel solo implica la posibilidad de ello. Al respecto, es aclaratoria la caracterización atribuible a la innovación que hacen Zabalza y Zabalza (2012) respecto de la innovación como una posibilidad de introducir cambios probados y aplicar la apertura, actualización y mejora, como condiciones relevantes en el desempeño profesional.

Entendida como un proceso de cambio, la innovación se sustenta en cuatro recursos básicos: estructura, información, evaluación y formación, lo que implica fases desarrolladas en distintos contextos y con diversos agentes. Por tanto, la innovación es un proceso dinámico y multidimensional en el que lo objetivo y lo subjetivo, lo concreto y lo simbólico están presentes, así como lo individual y lo colectivo (Zabalza y Zabalza, 2012).

Asimismo, la relación entre cambio e innovación se sustenta en el papel que tiene el proceso de cambio para lograr la adopción de la innovación programada. Desde el origen de la propuesta innovadora, el cambio tiene relevancia, ya en el paradigma como en la acción y en la adopción. Según señala Castro et al:

“...los procesos subyacentes a toda innovación son básicamente tres: un proceso de *convencimiento*, en el cual la novedad se extiende a los colectivos que consideran aceptarla y a lo mejor se comprometen en implementarla; un proceso de *cambio*, en el cual el sujeto, unidad organizativa o la institución revalora, idea, ensaya y/o adquiere nuevas actitudes o una nueva manera de hacer; un proceso de *institucionalización* donde se desencadenan mecanismos colectivos de influencia, negociación y adopción.” (2010: 39).

Por otra parte, la relación entre el cambio y la reforma se sustenta en su condición de procesos implicados. La reforma se refiere al cambio, sea global o parcial, intencional o espontáneo; somero o profundo, pero que obedece a una política determinada, que

procede de un poder – Estado u otro –, cuyo fin es perdurar como normativa de orden, para lo cual hace uso de su potestad, reglamentos, estrategias y recursos (Murillo, 2002; Reséndiz, 2022; Seoane y Gil, 2023).

En el ámbito educativo, la reforma y el cambio educativo se vinculan como procesos por sí mismos y como parte de macro procesos. Tienen en común la capacidad de afectar a todos los involucrados, no solo a nivel individual, sino que también colectivo, en la interacción estructural y organizacional, ya que la implementación de una reforma tiene repercusiones en la identidad profesional y en la distribución de roles y tareas. Ante una reforma se supone un cambio, que bien puede ser origen, causa o consecuencia de la misma (Guarro, 2005; Bolívar, Gallego, León y Pérez, 2005).

También Gimeno (2006) refiere la relación entre el cambio y la reforma en el contexto educacional de las transformaciones políticas, sociales y educativas y los diversos aspectos. Asimismo explica la relevancia que el cambio tiene como parte del inicio del proceso reformador y su desarrollo hasta llegar a los resultados, lo que hace posible, a su vez, otros cambios en las prácticas pedagógicas, sean de carácter metodológico o curricular, en la incorporación de tecnologías relativas a la gobernanza de los centros educativos o en el modo de desarrollar las políticas educativas.

Las reformas en este ámbito constituyen instancias de cambios educativos, generados e impulsados desde los poderes públicos de cualquiera de las formas de gobierno o estatales (Viñao, 2006). Asimismo, en relación al éxito o fracaso de las reformas, señala el autor que el término incluye y se asocia con la idea de cambio, progreso, evolución y mejora. Se reforma o cambia para optimizar, por tanto la reforma es un cambio para perfeccionar o avanzar de acuerdo con la intención con la que se programa, en alguno de los ámbitos educativos que identifica: estructurales, curriculares, organizativas y político-administrativas.

Basado en la literatura, reconocemos lo relevante que es la correspondencia entre el cambio, la innovación y la reforma para lograr la mejora. Cuando las organizaciones o sistemas han asumido las crisis como instancias de oportunidades para la implantación

de soluciones efectivas, identificar la correlación entre estos procesos contribuye a direccionar los esfuerzos con mayor eficacia en función del propósito global. No obstante, pese a estar estrechamente articulados, tanto en el ámbito de las personas como de las organizaciones, es indispensable también reconocer las características que los distingue y separa, puesto que cada uno de ellos, además de referir distintos conceptos, ya sea por su origen, su desarrollo y/o sus resultados, se desarrolla según su naturaleza y objetivos.

En el mismo sentido, en el ámbito educativo es necesario identificar la coherencia entre el cambio, la innovación y la reforma, puesto que resulta ideal, por ejemplo, que “los incesantes esfuerzos de cambio educativo se traduzcan en innovaciones efectivas y estas, a su vez, consigan un impacto sistémico”, sustentado en un marco de reflexión que permita “impulsar políticas públicas comprensivas, coherentes, sistemáticas y sostenidas en el tiempo (Pedró, 2015, p. 51).

Finalmente, respecto de la relación entre cambio, innovación y reforma es posible afirmar:

- El cambio, por una u otra razón, se produce inevitablemente, sea de manera espontánea, sea producto de la planificación.
- El cambio es principio y fin de toda innovación o reforma.
- El cambio implica la posibilidad de lograr una innovación e implementar una reforma.
- La innovación requiere de un cambio para completar su sentido de mejora.
- La reforma requiere de un cambio para ser implementada y lograr su propósito de mejora.
- Tanto innovación como reforma no aseguran por sí mismas el cambio.

Por consiguiente, el cambio y mejora progresiva de la educación demanda, por ejemplo, comprender que la “Innovación significa cambiar hacia algo nuevo totalmente o algo nuevo respecto al objeto innovador” y que “No todo cambio es una innovación pero la innovación siempre significa cambio y supone disponibilidad favorable al cambio” (Tomàs et al., 2009: 9).

Asimismo, es necesario asumir que toda reforma curricular constituye un mecanismo complejo que implica un cambio en todos los involucrados –sociedad, instituciones educativas, profesorado y estudiantes- y que la articulación que hay entre tales procesos –cambio, reforma e innovación-, difícilmente asegura el logro de innovación en los procesos educativos (Torres, 2000; Díaz- Barriga,2012; Álvarez, 2016).

2.3. Tipología del cambio

Tempranamente en el campo organizacional, Lewin (1951) explicó la dinámica del cambio, su conceptualización y con ello las tres fases en que se produce –descongelar, mover y volver a congelar-. En el mismo sentido, distinguió, en relación a la teoría de cambio, el aprendizaje y las transformaciones que experimentan los individuos y las organizaciones, tipos de cambio en relación a:

- a) lo estructural cognitivo (conocimiento)
- b) lo motivacional (lo agradable o desagradable)
- c) la pertenencia o un grupo o ideología (afianzamiento en una cultura)
- d) el control voluntario de la musculatura del cuerpo (adquisición de habilidades: habla o autocontrol)

Por su parte, Weick y Quinn (1999) estableció dos tipos de cambios según la perspectiva de quien observa el flujo de eventos y ajustes de una organización:

- a) continuo: se da de manera emergente y autoorganizado.
- b) episódico: se expresa en la organización como inerte, poco frecuente, discontinuo e intencional.

Esta distinción refrenda la idea de que, aunque algunas cosas parezcan no cambiar en un sistema, otras sí lo están experimentando, dado que en la mayoría de las organizaciones hay grupos de personas que en alguna unidad ya se están adecuando al nuevo entorno. Luego, es necesario que este proceso se haga natural, es decir, que la apropiación del cambio continuo en toda la organización para que convertido en innovación, inicialmente aislada, sea reconocida como relevante para una gama más amplia de propósitos (Weick y Quinn, 1999).

En el mismo sentido, las organizaciones educativas se constituyen como sistemas complejos, desde las formas más tradicionales a las más innovadoras, cuyo propósito es contribuir a la formación integral y permanente para las personas y el desarrollo de la sociedad, mediante la formulación e implementación de políticas y de regulación. Por tanto, sujetos a los procesos como el cambio, la innovación y las reforma educativas.

Al respecto, sobre cambio y educación en el aula, específicamente, Fullan refiere la importancia del “cambio de rol” y del “cambio de actitud” del profesorado, en cuanto al liderazgo que debe desarrollar más allá del aula para lograr cambios positivos en el proceso formativo. Para ello, identifica otros tipos de cambios según:

- quien los experimenta: personales u organizacionales
- el espacio en el que se desarrollan: internos y externos
- el tiempo en que se realizan: a corto plazo o a largo plazo
- el ritmo en que se desarrollan: prematuros, rápidos, lentos
- la consecuencia que significan: positivos o negativos
- la naturaleza: sociales, políticos, culturales, estructurales, administrativos, sistémicos,
- el grado de profundidad: radicales y superficiales
- el radio que abarca: local o global

En relación a la implementación de reformas e innovaciones educativas, Fullan distingue, según el objeto o acción en el que se focalice: cambios en los materiales curriculares; las prácticas docentes; y en las creencias o concepciones del currículum y las prácticas cognitivas (2002: 98). Luego, enfatiza en el cambio a nivel sistémico o global e incorpora al concepto el “cambio holístico o integral” y “cambio inherente (2014); y el “cambio tectónico” (2015).

Los estudios refrendan los cambios a nivel sistémico hasta ahora vistos, esto es, estructurales, organizacionales, institucionales, en la gestión y en la investigación. Del mismo modo, en el ámbito de las prácticas educativas, refieren los cambios curriculares y metodológicos, experienciales, entre otros. De igual forma enfatizan en el cambio de cultura, por tanto en el cambio conceptual y en el cambio de las concepciones, ante la

necesidad de ahondar en estos procesos desde distintos enfoques y en los agentes involucrados.

Como lo señalan Tomàs, Gimeno, Sanjuán y Segovia (2006), la cultura es el soporte de todo. A partir de ella se crea el significado sobre lo que observamos y hacemos, puesto que determina las relaciones sociales, es decir, la manera de percibir al otro; la forma de interpretar los hechos del diario vivir; y la forma de actuar y comunicar. Esto hace necesario ahondar en la forma de percibir, pensar y sentir de las personas, es decir, en la cultura de las organizaciones, para lograr cambios que hagan posible la implementación de innovaciones y reformas. Coincidentemente, Acosta Peña, Tomás-Folch y Feixas (2017) advierten que a los profesores les cuesta cambiar las concepciones dado que están arraigadas en lo personal, muchas veces desde su experiencias como estudiantes y luego durante su formación profesional.

En cuanto al contexto educativo latinoamericano y chileno, Brunner, basado en los tres mecanismos de coordinación planteados por Clark, refiere los siguientes tipos de cambios (1991):

- a) Coordinado por la profesión académica (intrasistémico o endógeno)
- b) Coordinado por el mercado
- c) Coordinado por la política

En la misma investigación y posteriores se refiere a los cambios sociales, culturales, organizacionales, institucionales y sistémicos. Así como también distingue entre cambios internos y externos; planificados y no planificados; impuestos y no impuestos; y curriculares y metodológicos (1991, 1994, 2000 y 2001).

Ello sustenta la necesidad de concretar cambios a nivel sistémico, sobre la base del cambio de políticas, del contexto, del entorno y cambio de paradigma, ante el imperativo de elevar la calidad de la educación y ajustarse al nuevo espacio en cual se forma a los estudiantes y a la sociedad, el autor señala que constituiría un significativo avance para el sistema escolar, lograr la articulación de una cultura del cambio

educacional más coherente que las alcanzadas hasta ahora (Brunner, 2017. Entrevista: Cambios en educación)

2.4. Fases del cambio

La implementación positiva de un cambio, sea como innovación o reforma, requiere, dadas su complejidad, reconocer las fases o etapas que lo constituyen. Así como existen distintos tipos de organizaciones, también hay diferentes modelos o planes que explican los procesos de cambio, desde los que distinguen tres etapas hasta los que postulan 6 o más; también y diversas las denominaciones de estas (Tomàs et al., 2009).

En cuanto al desarrollo es considerable el tiempo que tarda un cambio, desde la iniciación hasta la institucionalización, para obtener la implementación, por simple que sea. Es necesario que aumenten las fuerzas que apoyan el cambio y disminuyan las de resistencia para lograr el paso de una fase a otra hasta lograr su asentamiento.

La distinción que hace Lewin (1951) sobre los pasos en el proceso de cambio, y que ha sido referente para posteriores investigaciones (Jones, 2008; Tomàs et al., 2009; Chiavenato, 2009; Pariente, 2010), reconoce tres fases:

(1) Descongelación

Cuestionamiento de los supuestos existentes y disminución de la resistencia ante el cambio hasta reducir la tensión individual y grupal para la asimilación de las nuevas ideas.

(2) Desplazamiento

Reconocimiento, valoración y asimilación de las nuevas ideas y prácticas; las personas y la organización adquieren una nueva actitud y actúan de otra manera.

(3) Congelación o asentamiento

Incorporación de la nueva idea y práctica por medio de mecanismos de apoyo y refuerzo hasta la apropiación y, con ello, recuperar la estabilidad.

Sobre las organizaciones educativas, Fullan identifica tres fases, basado en los estudios de Berman y McLaughlin (1977) y Huberman y Miles (1984)” (2002, p. 80 y 81):

- (1) Iniciación, movilización o adopción
- (2) Implementación o aplicación inicial
- (3) Continuación, incorporación o institucionalización

Motivados por exponer las principales ideas y concepciones acerca de las innovaciones en la educación superior y sobre la base del estudio de casos de innovación en universidades, Tomàs et al. propone su modelo en el que identifica cinco momentos en el proceso de innovación (2009: 209):

- (1) Fase piloto o experimentación
- (2) Fase de difusión
- (3) Fase de ejecución
- (4) Fase de evaluación
- (5) Fase de consolidación o institucionalización

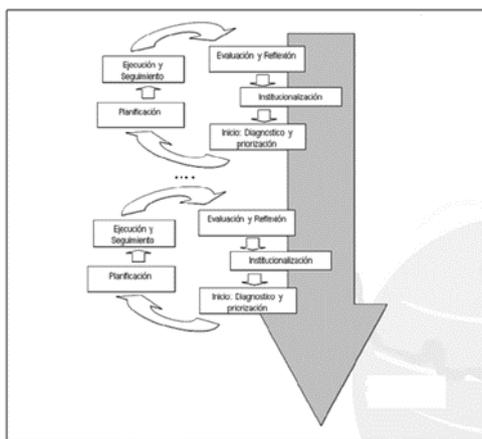
Por su parte, Murillo y Krichesky (2012) presentan una guía para el diseño y desarrollo de los procesos de cambio en las escuelas, secuenciada en las siguientes cinco fases que concuerdan en muchos aspectos con las tratadas por Lewin (1951), Fullan (2002) y Tomàs et al. (2009), Gairín (2015):

- (1) Iniciación
- (2) Planificación
- (3) Implementación
- (4) Evaluación
- (5) Institucionalización

Acorde a lo anterior, el cambio es un proceso permanente, por tanto parece difícil y hasta imposible determinar el momento preciso en que se inicia. No obstante, como individuos y como parte de las organizaciones reconocemos la necesidad de identificar fases para lograr los propósitos. Independientemente de qué o quién se trate, el desarrollo de un cambio implica etapas que inician a partir del cuestionamiento a una idea o práctica, es decir, la “descongelación”, en términos de Lewin (1951), desde el

momento en que se vuelve inconsistente e inútil, generándose la crisis. Estas etapas constituyen un proceso único y complejo que, con relativa duración, podría repetirse en más de una oportunidad como parte del ciclo antes de que la mejora o innovación se concrete, tal como lo muestra el ciclo del proceso de cambio escolar de Murillo y Krichesky (2012).

Figura 2: Cambio Educativo



El proceso de cambio escolar (Murillo y Krichesky, 2012: 28)

El estado de cambio significa un proceso recursivo y no lineal, que puede demandar de instancias sucesivas de ajustes al diseño y planificación y etapas de implementación acordes a las características de las organizaciones, entre ellas el sistema educativo. Se trata de un estado continuo de transformación en el que todos los miembros se hacen parte del ciclo para concretar la innovación, y si es el caso implementar la reforma. Cada uno y en conjunto, desde su espacio se hace cargo de la tarea, teniendo en cuenta al otro y la fase en desarrollo, lo que evita la frustración y, por tanto la resistencia a impulsar o sostener nuevos procesos. De no adaptarse y continuar actuando bajo la percepción de que todo es correcto o indiferente, la desaparición es perentoria.

Ante la complejidad del cambio, además de comprender la tipología y fases que implica su desarrollo, es fundamental tener presente las capacidades de los agentes formadores que en conjunto actúan como fundamento generativo de una mayor disposición para el cambio. Son relevantes la construcción de la visión personal, la investigación, el dominio, la colaboración; cada una con su respectivo equivalente institucional, esto es, la visión

organizacional, las estructuras, las normativas y las prácticas de investigación, la focalización en el desarrollo y en los conocimientos organizativos y la cultura del trabajo en equipo (Fullan, 2002; Murillo y Krichesky, 2012)

Las capacidades personales e institucionales, conjugadas con el propósito moral componen "...las fuerzas de atracción de los procesos de cambio, porque la búsqueda y la fuerza de sentido contribuyen a la organización de fenómenos complejos en desarrollo". (Fullan, 2002: 31). La mejora en el individuo y en las organizaciones se logra a partir de la sincronía entre la disposición y las capacidades de las personas y las instituciones hacia los cambios. Reconocido el cambio como un proceso permanente y continuo, es necesaria la complementación entre querer y ser capaz de cambiar.

2.5. Resistencia al cambio

La resistencia (*lat. tardío resistentia*) es la acción y efecto de resistir, resistirse u oponerse; es la fuerza que se opone a la acción de otra. En el ámbito organizacional, la resistencia, impedimento o restricción al cambio puede obedecer a muchas fuerzas que hacen difícil que los individuos y las instituciones se transformen en respuesta a los cambiantes escenarios de hoy. Entre los obstáculos de más peso están el enfrentamiento por el poder y los conflictos, las discrepancias en relación a la orientación funcional, la estructura orgánica y la cultura organizacional, entre otros.

Cualquiera de ellos, puede llegar a generar un estado de desidia, una disposición a mantener el statu quo y, por tanto de resistencia al cambio, sea individual o grupal. En tal condición disminuye la efectividad de la organización, se reduce su productividad y se pone en riesgo su existencia (Jones, 2008; Chiavenato, 2007 y 2009; López, Restrepo y López, 2013; García-Cabrera, Alama-Vera y Hernández2011; Margalef, 2014, Metz, 2021).

El cambio es inevitable, por tanto donde lo hay, también habrá resistencia (Caruth y Caruth, 2013). Asimismo, en donde hay organizaciones, el cambio y la resistencia, sean espontáneas o planificadas, forman parte de la dinámica en todos sus niveles y bajo

diversas circunstancias cuando las fuerzas en contra aumentan en desmedro de las favorables. Muchas veces se manifiestan en forma de disputas políticas y de poder al interior de la organización, a nivel individual o grupal. Son estas diferencias en las percepciones respecto de la necesidad de cambios las generan los discusiones y roces que desestabilizan a laas organizaciones . Para reducir la resistencia son necesarios la educación, comunicación, participación, negociación, en síntesis, toda acción haga posible los acuerdos para reestablecer el equilibrio.

Jones (2008) resume las principales fuerzas a favor del cambio, asimismo los obstáculos que enfrentan la organización y los individuos cuando pretenden implementarlo.

Tabla N° 3: Fuerzas a favor del cambio

FUERZAS A FAVOR DEL CAMBIO	RESISTENCIAS AL CAMBIO
Fuerzas competitivas	Nivel Organizacional Estructura Cultura Estrategia
Fuerzas económicas	
Fuerzas políticas	
Fuerzas globales	Nivel funcional Diferencias en la orientación de las subunidades Poder y Conflicto
Fuerzas demográficas	
Fuerzas sociales	Nivel grupal Normas Cohesión Razonamiento colectivo
Fuerzas éticas	
	Nivel individual Tendencias Cognitivas Incertidumbre e inseguridad Percepción y retención selectivas Hábito

Fuente: Jones (2008: 271)

En el mismo sentido, Chiavenato (2009) plantea en en toda organización existe un equilibrio dinámico entre las fuerzas que se hacen parte positivamente del cambio y

aquellas que lo limitan u obstaculizan y que el cambio se produce cuando las fuerzas de apoyo se incrementan y se reducen las de resistencia. Ese es el momento crucial de influir en ambas fuerzas e intervenir para implementar e institucionalizar el cambio.

La acción debe focalizarse en aquellos individuos que sienten incertidumbre e inseguridad y tienden a enfocarse en sí mismos y en su función, frente a las tareas, las normas, los beneficios y los resultados que podrían ser alterados. La intervención en las personas que se resisten al cambio apunta a la difícil tarea de lograr que vean su necesidad como algo compartido y, por tanto que beneficia, tanto a la organización como a ellas mismas.

A nivel grupal, el cambio impacta las relaciones de tareas y funciones de la colectividad. Con esto se alteran las normas, los acuerdos y las expectativas que tienen unos de otros. El resultado es que pueden resistirse al cambio porque advierten que tendrán que acatar un conjunto de nuevas y realizar nuevas prácticas. Ante ello, un equipo altamente cohesionado podría resistir el intento de la administración implementar; miembros podrían unirse férreamente con tal de mantener el statu quo y preservar sus intereses en desmedro de otros grupos (Jones, 2008).

Son diversas las modalidades de resistencia al cambio. Algunas son más abiertas, explícitas e inmediatas; otras, más cerradas, ocultas o progresivas. Las primeras son posibles de identificar por sus manifestaciones; por el contrario, cuando el rechazo es velado, implícito o creciente, los rasgos son sutiles y difíciles de reconocer (Chiavenato, 2009), pero así como el cambio es inevitable, la resistencia también lo es, por tanto en sus inicios, el cambio, puede ocasionar una reacción mínima, sin embargo, la resistencia puede convertirse en un desafío en aumento. No obstante, del mismo modo en el que el cambio no debiera representar una amenaza, sino una oportunidad, tampoco la resistencia debiera ser vista como una acción negativa, sino también como una instancia creativa, transformadora, productiva y de reflexión que, con las estrategias adecuadas, favorezca la adaptación e instalación del cambio (Foucault, 1999, Giraldo, 2006; Gaete, Gómez y Bascope, 2006; Aravena y Quiroga, 2018; Del Valle, Baleriola y Sisto, 2020; Ricatto y Martínez, 2021).

En este sentido, en el ámbito educacional y pedagógico, Giroux (1985) aborda la resistencia como una construcción teórica e ideológica valiosa, puesto que, según el autor, proporciona una perspectiva para el análisis de la relación entre la escuela y la sociedad; del entendimiento de las complejidades del fracaso educacional y de la relación entre los grupos subordinados y la cultura dominante. En ocasiones, se confunde el acto reaccionario frente a un hecho o normativa con la resistencia que trae consigo el cuestionamiento, la crítica y la reflexión, por lo que dista mucho del conformismo y de la agresión.

Un sistema educativo del mismo modo que las organizaciones en general, se ve enfrentado a las mismas fuerzas de resistencia, sobre todo en contextos sociales y económicos críticos. Para Monereo (2010), en relación al profesorado específicamente, estas fuerzas son las dificultades de todo orden que aparecen cuando se pretende implementar cambios en prácticas educativas obsoletas. Los docentes, al ver amenazadas sus prácticas habituales, emprenden la resistencia en espera de que se reestablezcan sus dominios y la seguridad en el aula, valiéndose de los recursos con que cuentan.

Según el autor, la resistencia del profesorado podría obedecer a tres conjuntos de variables, cuyos factores dificulta los cambios e innovación en el aula:

- (a) Factores “coste emocional” ante el cambio de prácticas que están bajo su control y le dan seguridad, para adoptar otras inciertas y que los sitúan en la vulnerabilidad”.
- (b) Factores de carácter profesional, específicamente “las competencias profesionales” que englobarían al conjunto de concepciones, teorías y conocimiento que sustentan sus decisiones”
- (c) Factores de “naturaleza institucional” que se identifican como parcialmente responsables de la resistencia al cambio (Monereo, 2010: 586-587)

Frente al coste que implica el cambio educativo y a los factores que contribuyen a la resistencia, es de relevancia que los sistemas educativos así como las organizaciones involucradas posibiliten las condiciones para que, tanto el profesorado como los directivos y autoridades, realicen los procesos de cambio, innovaciones y reformas

acorde a los propósitos educativos comprometidos. Por tanto, es fundamental que los docentes compartan y asuman colaborativamente los objetivos y tareas de su labor. En la misma medida, es indispensable que las instituciones sustenten sin reservas el proyecto educativo declarado y dispongan de normativas, recursos y estrategias para la formación acordes a su comunidad y contexto; asimismo, que los organismos estatales y gubernamentales dispongan de las normativas que aseguren la educación de calidad y para todos...

Finalmente, la resistencia frente al cambio es posible de comprender como una reacción natural y necesaria para la transformación. Es vital para las sociedades que el profesorado y los alumnos abandonen el letargo, analicen, evalúen y adopten una postura crítica frente al cambio que se les propone o impone. Para ello, la educación debe ejercer un poder orientador sobre los profesores y sus estudiantes, con el fin de llegar a la verdad, sobre la base del cuestionamiento y la reflexión (Freire, 1976, 1997; Foucault, 1999; Santiago Muñoz, 2017).

CAPÍTULO 3. CAMBIO EDUCATIVO

3.1. Concepto de cambio educativo

Definir el cambio educativo no resulta una tarea sencilla en un contexto caracterizado por profundas transformaciones socioeconómicas y culturales, en el que garantizar la estabilidad de los sistemas educativos se ha vuelto más complejo. En momentos la tendencia pareciera tener un carácter demasiado cerrado y rígido y, en otros, abierto y permisivo a fin de facilitar su adaptación a nuevas condiciones con escasos recursos humanos y materiales.

La educación y el cambio educativo constituyen la preocupación de distintos organismos internacionales, investigadores, países y ciudadanos, que intentan extraer lecciones de los últimos acontecimientos para entender este complejo proceso y así dar paso a la mejora en sus sistemas y prácticas y en la calidad de vida que estos mismos reclaman.

El propósito de abordar el cambio educativo con eficacia continúa vigente desde décadas. Persiste la necesidad de renovar el paradigma, por tanto la cultura, para dilucidar su complejidad. Esto porque, si bien gran parte de la teoría plantea que los cambios deben estar dirigidos a transformar en profundidad la realidad educativa, en la práctica el énfasis aún está en aspectos superficiales. Tanto las acciones reformistas como las prácticas en los centros educativos se concentran en la rendición de cuentas; la evaluación de la implementación de reformas; las modernizaciones curriculares e innovaciones globales; y en los resultados de las mediciones estandarizadas -como es el caso de la educación chilena- lo que explicaría el estado actual de la educación y la preocupación local y mundial al respecto (Romero, 2000; Mulford, 2006; Puiggrós et al., 2010; Bartolomé-Pina, 2019; Marrero-Acosta, Santos-Vega y Sosa-Alonso , 2022;

La literatura sobre cambio educativo evidencia que existen diferentes denominaciones para referirlo. Entre estas, unas están orientadas a la acción que significa, es decir, al proceso de cambio fundamentalmente en el aula; otras, aunque escasas, prestan

atención “al propósito y al contexto del cambio y a los discursos que lo expresan e interpretan nos muestra distinto” (Romero, 2012) En este sentido, entender el cambio educativo solo como la acción y el efecto de transformar y modificar la realidad a nivel de aula, es reparar en lo superficial del acto de cambiar la educación.

Es necesario reconocer la trascendencia del cambio educativo desde lo conceptual y ético, desde el sentido filosófico que tiene el cambio educativo como recurso que afecta a los individuos y a las organizaciones hasta. Sea cual sea la naturaleza del cambio educativo siempre implica un propósito moral, por tanto es vital asumir que lo complejo, dinámico e imprevisible de este proceso es normal (Fullan, 2002; Puiggros, et al., 2010). Como señala Guarro, el cambio educativo en todas sus áreas tiene un trasfondo filosófico, por tanto su comprensión exige el reconocimiento de diferentes perspectivas teóricas e ideológicas para comprender la mejora de la educación (Guarro, 2005).

Un cambio educativo programado obedece a la política de un sistema educativo formal –Estado u otro–, el cual norma y regula su experimentación, difusión, ejecución, evaluación e institucionalización (Tomàs et al., 2009), así como las acciones del personal directivo, administrativo y docente y de los recursos para su desarrollo. Por el contrario, un cambio educativo espontáneo surge a partir de cualquier situación de aula, administrativa o política, sin previa planificación o intencionalidad, por tanto, su desarrollo es circunstancial.

Un cambio educativo puede ser efectivo o no, sea deliberado o espontáneo. Ante ello, es necesario diseñar y planificar el proceso en función de una innovación y/o del cumplimiento de una reforma, cuyo propósito moral debiera ser asegurar la calidad de la educación y la equidad en todos sus niveles, con el sustento de la institucionalidad.

Tanto Fullan (1999), Hargreaves (en Romero, 2007 y en Díaz-Barriga, 2010) como Marcelo (2009), entre otros, señalan que, al igual como ocurre en toda organización, para que un cambio sea efectivo, es indispensable que la propuesta sea acorde a las condiciones problemas reales. Esto de manera que los docentes puedan actuar según

los cambios formulados y las expectativas generadas; con los recursos humanos, materiales e institucionales necesarios para llevarlos a cabo y consolidarlos.

Indistintamente sea la naturaleza, los cambios e innovaciones no son efectivos ni duraderos, si los agentes involucrados, individualmente y como parte del grupo formador, no los asumen como propios y, con ello, no los adoptan con convicción y protagonismo, más aún cuando el trabajo colegiado y colaborativo se hace indispensable en una economía de conocimiento creativo (Hargreaves. En Romero, 2007).

La participación de los actores educativos en su conjunto, en relación con los actores del entorno y del soporte institucional, ministerial y político, es clave para cambiar sistemas educativos anclados en concepciones estancadas sobre enseñanza, aprendizaje, estudiantes y profesorado. Es necesario que el cambio educativo se desarrollé en función de una formación genuina, centrada en las personas y en la sociedad, para alcanzar verdaderamente los propósitos declarados en el salón de clases y en los discursos de la oficialidad. Asimismo, este proceso debe ser acorde a su naturaleza, es decir, en y con el tiempo y la dinámica necesarios para experimentar la transformación desde los conceptos a la práctica, cada una de las fases y sin omitir alguno de los pasos para asegurar resultados satisfactorios (Kotter, 1995; Sepúlveda y Murillo, 2012).

Aunque la totalidad de los actores del cambio educativo son parte responsable, acorde a sus funciones y atribuciones, nos centramos en el profesorado, puesto que, junto con el estudiantado, constituye la colectividad más exigida y cuestionada, a la que no se valora profesional ni laboralmente como capaz de ser parte de la gestión de cambios y reformas educativas, así como de llevar a la práctica el propósito formativo, moral y social de la educación. Al respecto, en la realidad educativa chilena queda de manifiesto en investigaciones, que refieren las condiciones en las que los docentes participación en la implementación de cambios a nivel estructural, curricular, procesual, entre otros. (Miranda, 2012; Educación 2020, 2013).

Como se ha expresado, todo cambio educativo involucra principios, competencias, valores e intenciones que se asocian con la realidad que va a ser transformada, lo cual implica preguntarse respecto a los beneficios y perjuicios que involucra y a la practicidad de este en el aula, tanto para docentes y estudiantes como para la sociedad el presente y en el futuro de la educación. Por tanto, los cambios educativos efectivos e innovadores se desarrollan en procesos lentos y reflexivos, en corespondencia con los cambios sociales, políticos y culturales; con los resultados de las investigaciones y la actualización teórica; con el reconocimiento y valoración de la narrativa del profesorado; y el la fundamentación científica, epistemológica y axiológica que orienta el currículum y su práctica en bien de la formación de las personas y el desarrollo de la sociedad. (Fullan, 2002; Fullan y Hargreaves, 1999)

Vivimos el cambio, pero rara vez reflexionamos respecto de su sentido profundo; nos quedamos en lo superficial, en lo que los demás dicen que es, sin someterlo a nuestra concepción humana y cultural. El cambio es “un aspecto de la vida”, es decir, es parte de la naturaleza de las especies y, por tanto parte del mundo que, aunque provoca incertidumbre y desconcierto, es conducente a la mejora. Sin embargo, cabe hacer algunas delimitaciones cuando el cambio produce en contextos específicos, en este caso, educativos (Fullan, 2002; Romero, 2010).

Por consiguiente, entendemos el cambio educativo como el proceso de dejar un estado para pasar a otro, es decir, la transformación de una práctica, sobre la base de las experiencias y aprendizajes pasados con fines de mejora. Para que ello ocurra, es necesario considerar que la concreción de un cambio significa cambios en las ideas, los conceptos y el comportamiento, por tanto implica dificultades para las personas y las organizaciones que son parte del proceso y que deben ser resueltas. Al respecto, Fullan explica la realidad objetiva del cambio educativo y la importancia de clarificarlo a partir de la identificación y descripción de cada una de sus dimensiones:

“La ignorancia de estas dimensiones explica un buen número de fenómenos interesantes en el campo del cambio educativo: por ejemplo, por qué algunas personas aceptan una innovación que no entienden; por qué algunos aspectos de un cambio se

llevan a cabo y otros no; y por qué las estrategias de cambio no tienen en cuenta ciertos componentes esenciales” (2002: 69).

Por tanto, de acuerdo con el mismo autor, el cambio educativo como entidad multidimensional presentaría por lo menos tres componentes al implementarse, sea en el sistema o en el aula:

- (1) recursos o materiales nuevos o revisados, sean didácticos, curriculares o tecnológicos;
- (2) nuevos enfoques didácticos;
- (3) alteración de las creencias, presuposiciones pedagógicas y teorías subyacentes a determinadas políticas o programas (Fullan, 2002).

Acorde a ello, el cambio educativo transita de lo concreto a lo abstracto, es decir, de la clase a la normativa; de la guía de aprendizaje a la concepción; de lo estructural a lo cultural. Sin embargo, tanto a nivel sistémico como de los centros educativos y de aula, es posible que directivos, docentes y estudiantes desarrollen un cambio superficial, asumiendo solo algunos objetivos, con materiales específicos e, inclusive, sin entender de forma concreta sus principios y su lógica (Fullan, 2002). Es factible llevar a cabo el proceso formativo y evaluar la experiencia de acuerdo con los propósitos de la unidad educativa sin comprender sus implicancias ni sus fundamentos teórico, legal, moral u otros.

Sin embargo, el cumplimiento de las deberes, el logro de los objetivos, e, inclusive, el resultados de una evaluación estandarizada, no son suficientes. Un cambio educativo efectivo en cualquiera de los niveles –pedagógico, administrativo y político– exige que los involucrados sean conscientes de la realidad de este, su fundamento y práctica.

Pese a que el contexto social, político y cultural no propicia en justa medida las instancias para profundizar en el concepto de cambio educativo y sus dimensiones, y que su complejidad lo haga más difícil, es indispensable instalarlo en quienes participan en el proceso formativo, en lo que piensan y hacen. El conocimiento y la valoración del cambio es inherente al compromiso individual y social que tiene la pedagogía y, por

tanto su práctica en el aula. Por tanto, es posible lograr el cambio y obtener los resultados esperados cuando se redescubre su naturaleza orgánica y se asume que es inherente a toda práctica educativa (Fullan y Hargreaves, 1999; Fullan, 2002; Fullan y Langworthy, 2014).

A los autores y estudios anteriormente mencionados, se suman trabajos que refieren la necesidad de un cambio en el modo de pensar y actuar el mismo cambio para tener posibilidades de transformar la realidad. Es necesaria la reconceptualización como condición para lograr el cambio educativo, es decir que las personas definan el cambio de acuerdo con su concepción y situación. A pesar de todos los intentos, hasta ahora la mayor parte de las estrategias de cambio tienden a centrarse en lo estructural, formal y profesional, esto es, en su sentido objetivo, y pasan por alto su sentido profundo, moral y social (Romero, 2012; Pizzolitto, 2018; Falcón Linares, 2021).

Tanto para el aula y la escuela como para el sistema educativo, los cambios constituyen una realidad y una necesidad que deben estar orientados hacia la mejora. Requiere, además, del seguimiento y evaluación de resultados, desde diversas perspectivas, para ser instaurados o institucionalizados cuando logran ser exitosos (Gairín, 2011).

Tal como lo afirma Gimeno, la serie de propuestas, cambios y reformas van dejando huellas en el lenguaje técnico, sean conceptos, teorías, esquemas de actuación para practicar en el aula. El profesorado incorpora la terminología y las prácticas a su actuación, mientras que paralelamente se hacen parte de la literatura y del medio profesional y comunicacional. No obstante, afirma que “La notoriedad y popularidad que alcanzan dichos aspectos no es siempre proporcional a su verdadera importancia, ni todo lo digno de destacar es lo más destacado. En algunos casos se trata de dar nombres nuevos a lo que se venía llamando de otra forma”. (2006: 28)

Los docentes se hacen parte de las propuestas de cambio con incertidumbre, pues ya han experimentado la inestabilidad, las interrupciones y el estancamiento que puede producirse frente a la puesta en marcha de una normativa institucional o una ley a nivel nacional. Las declaraciones de mejora constante se ven amenazadas con la aparición y

desaparición de reformas que pretenden cambiar el sistema para la mejora, medidas que se intensifican durante la finalización del gobierno de turno. Durante estos procesos el profesorado y las familias observan con desconfianza y temor que la vigencia de programas y proyectos educativos y sociales pueden pasar de la gestación a la extinción, sin haber cumplido los propósitos ni haber sido evaluados (Colegio de Profesores y Profesoras de Chile, 2022).

En cuanto a las fuentes u orígenes del cambio educativo, en los que el profesorado y los estudiantes deben situarse, acorde a lo planteado por (Gather, 2004) distinguimos los siguientes:

- (1) La propia reflexión del profesor sobre su práctica docente
- (2) La cultura del entorno y sus efectos en los individuos
- (3) El medio de trabajo inmediato, se como propuestas o exigencias
- (4) El mundo de la investigación y la formación
- (5) El sistema educativo, autoridades y directivos
- (6) La decisión del equipo sea como parte de un proyecto o no.

A partir de ello, entendemos el cambio educativo como un proceso de replanteamiento en profundidad y alcance de lo existente, así como también de creación que va más allá de las innovaciones pedagógicas superficiales, de las técnicas didácticas o de las prácticas de aula; un cambio educativo constituye la alteración no solo de los métodos y estrategias didácticas, sino también del sentido, la finalidad, la organización, las funciones y acciones del nivel superior -autoridades y directivos- así como del profesorado y la sociedad, en coherencia con el contexto social, económico, político y cultural.

3.2. Cambio educativo y liderazgo

Pensar en el cambio es pensar en un líder, es decir, en alguien que va a la cabeza de la colectividad y que es capaz de conducirla hacia la transformación. Una persona que ejerce el liderazgo cuenta con las competencias necesarias para orientar el proceso de

cambio que la organización demanda para su innovación y éxito. El liderazgo implica su predisposición a la acción exitosa, puesto que “Es la capacidad para traducir en realidad la visión y la finalidad. No basta con tener visión, confianza y optimismo. El líder ha de conocer pasos concretos activos –esto es, ejecución– para la obtención de resultados. Los líderes hacen que las cosas ocurran”. (Bennis y Nanus, 2008: 15 y 16).

La preocupación por determinar qué es un líder y en qué consiste su actuación es de larga data. Inmediatamente se organizó la sociedad en grupos, se inició la tarea de responder a estas dos cuestiones. En todos los ámbitos surgió el imperativo de establecer la definición y caracterización del líder, lo que ha ido en aumento ante la necesidad de renovación de las organizaciones (Kotter, 1999; Gareth, 2006; Chiavenato, 2007).

En el campo de la educación, no ha sido fácil definir el liderazgo, pues si bien hay aspectos en común entre los estudios, una base de conocimientos y el desarrollo de los criterios para la formación y la práctica del liderazgo, aún se requiere de más investigaciones. Son necesarios aún los estudios que amplíen el marco conceptual y las experiencias del liderazgo efectivo que transforme la calidad de la formación (Young, 2018).

Hacia fines del siglo XX, ya era asumido que el liderazgo constituía un factor clave en los procesos de innovación, dada la influencia que ejerce en el manejo del cambio y la implementación de la mejora. En este contexto, el liderazgo se refiere a la capacidad y disposición para intervenir en un grupo a fin de lograr metas. Esto a partir de la influencia formal o no formal que es posible ejercer sobre los demás. No se trata activarlos en función resolver problemas que ya conocen, sino de guiarlos a afrontar lo desconocido, aquello que desconcierta y desafía (Fullan, 2002; Tomàs et al., 2009).

Por consiguiente, cuando se habla de liderazgo, cualquiera sea la naturaleza de la organización, generalmente, se centra la atención en los directivos, en el entendido de que entre ellos se halla quien conducirá a los demás hacia el cumplimiento de las metas. Sin embargo, es posible el liderazgo distribuido, así como también liderazgos

espontáneos no institucionales que se desarrollan paralelamente a partir de la interacción social o laboral.

Respecto de la orgánica educacional, específicamente, es común asumir que el liderazgo está concentrado en el Director del centro educativo, no obstante, este podría contar con líderes intermedios con funciones limitadas a alguna de las áreas docentes a fin de dinamizar el funcionamiento de la unidad, lo cual se establece en los proyectos educativos y normativas institucionales. Se trata de un liderazgo con denominaciones como: distribuido, compartido y participativo, las que tienen en común el propósito de la mejora, cuyas características se relacionan con el carácter, formación, capacidad para la mejora, bajo un ambiente de trabajo favorable para la comunidad educativa, a partir de una visión y misión clara (Spillane y Ortiz, 2016; Valdivia, Martínez y Rodríguez, 2018; Trujillo, 2021)

No obstante, esta diversificación del liderazgo educativo es reciente, lo que explica que las investigaciones, así como las decisiones y las acciones en cuanto a mejoras se reduzcan con mayor frecuencia a la dirección de los centros, pasando por alto frecuentemente el liderazgo del profesorado. Esto, pese a que es uno de los agentes fundamentales a la hora de referir y evaluar el proceso de enseñanza aprendizaje (Ávalos, 2011; Bernal e Ibarrola, 2015; Balduzzi, 2015; Pérez Ortega, Cortés Pérez y López, 2015; Ruiz Corbella, 2016; Iranzo-García, Camarero-Figuerola, Barrios-Arós, Tierno-García y Gilabert-Medina, 2018;

Explicitar el liderazgo del profesorado permite enriquecer la observación, el análisis y comprensión de la relación entre la actuación de docentes y estudiantes, y con ello, obtener resultados fidedignos del proceso formativo. En el escenario actual, el éxito y permanencia de una organización se sustenta en un liderazgo transformacional, por lo que “Cada vez más el liderazgo en las empresas no es ejercido por una única persona, se necesita de muchas más personas. Las compañías son demasiado complejas y los ambientes se están transformando demasiado rápido para que una persona pueda lidiar con todo eso” (Kotter, 2002).

Las presiones que sufren hoy las organizaciones, en este caso el sistema educacional y los centros educativos, en particular, para elevar su capacidad para innovar, crear valor y, por lo tanto, competir con las demás, constituye un reto para los directivos a cargo. Están obligados a encontrar nuevas y mejores formas de diseñar, planificar y ejecutar sus actividades, y de ese modo elevar su capacidad para innovar y crear valor. Urge contar con líderes competentes para la tarea, puesto que el liderazgo se muestra como una de las fuerzas relevantes detrás de la institucionalización y permanencia de un cambio. El liderazgo adecuado aumenta la probabilidad del éxito (Kotter, 1999; Gareth, 2006; Chiavenato, 2007; Tomàs et al., 2009).

La mejora educativa es un fenómeno organizativo y, por consiguiente, el liderazgo que puedan ejercer, tanto los directivos como el profesorado, es clave para el éxito o fracaso de los cambios que se quieran instalar en los centros. Es necesario tener en cuenta estrategias que hagan partícipes a los docentes como también a otros actores de los poderes y responsabilidades en el ejercicio del liderazgo educativo (Fullan, 2002; Tomàs et al., 2009; Ruiz, 2013; Weistein y Hernández, 2015; Rincón-Gallardo, 2018).

Al igual como sucede en las organizaciones en general, en las que “Las transformaciones a menudo comienzan, y comienzan bien, cuando una organización tiene una nueva cabeza que es un buen líder y que detecta la necesidad de un cambio importante” (Kotter, 1995: 80), en el ámbito educativo, una vez definido el cambio que se quiere emprender, el liderazgo genuino consiste en la acción de guiar a los agentes involucrados en la formación hacia el logro de los objetivos, mediante estrategias de motivación, compromiso y trabajo colaborativo que satisfagan los intereses de cada uno y de la colectividad. Por tanto, el liderazgo se basa en la construcción de una visión compartida respecto de la innovación que se pretende concretar, a partir de la cual se alinean las acciones a propósitos comunes.

Fullan (2002) también refiere, ante la complejidad del liderazgo, que los cambios resultan más profundos de los que creímos en un principio; significan una serie de dilemas respecto de cómo proceder frente a ello; se requiere actuar de forma distinta

en las diversas situaciones o fases que implican; y los consejos se convierten en pautas de acción y no pasos a seguir (2002).

Como lo hace ver el autor, los cambios en educación son más difíciles de lo que creemos, por tanto el ejercicio del liderazgo se vuelve más sensible en estos tiempos volátiles e inciertos. Hay una creciente necesidad de “reculturar” los centros educativos para lograr los cambios profundos que se requieren para innovar, tanto el sistema como las prácticas de aula, es decir, a nivel de reformas, entornos de aprendizaje y comunidades profesionales, así como también de la actuación en el aula.

El cambio de cultura o la reculturización que refiere Fullan apunta a replantear conceptos anquilosados sobre la educación, el cambio educativo y el liderazgo educativo. El paso de un siglo a otro, enrostró la serie de compromisos incumplidos, postergaciones y fracasos que, finalmente se reveló en resultados de evaluaciones, mediciones, diagnósticos, encuestas y, en concreto, en la calidad de vida de estudiantes y docentes.

Ante ello, la idea de un liderazgo compartido y transformacional es cada vez más alentadora, por lo que el liderazgo de los directores, aunque con recelo, cede espacio al profesorado. Progresivamente se va reconociendo que también los docentes deben ser conscientes de que en el aula, ellos son los líderes más relevantes en el proceso de aprendizaje.

Por consiguiente, el profesorado debe lograr la autonomía suficiente para propiciar el aprendizaje de sus estudiantes de la manera más significativa; debe ser capaz de incentivar hacia el aprendizaje y de generar la participación activa de todos. No cabe duda que sus competencias de liderazgo en la generación de un escenario óptimo para promover el aprendizaje es determinante para elevar la calidad de la formación. Por tanto, el liderazgo que amerita la formación de los estudiantes de hoy es el que no se concentra en una única persona, por el contrario, es el que se distribuye entre los actores de la educación que convergen dentro y fuera de un centro educativo y en el que se pretenden intencionadamente propósitos y resultados (Ruiz, 2013).

Por ello, se hace necesario replantear o crear “estructuras de liderazgo efectivo, capaces de impulsar y ejecutar los proyectos educativos de centro de forma eficiente, para que su proyección llegue, finalmente, al núcleo fundamental de toda acción educativa: el trabajo del aula con los estudiantes”, y con ello dar consistencia al “liderazgo instruccional, liderazgo pedagógico o el liderazgo para el aprendizaje, compartido o distribuido”, procesos que concuerdan en valorar al profesorado como agente clave de la mejora del proceso formativo y, en consecuencia de la calidad de vida de sus estudiantes y de sí mismo (Bernal Martínez de Soria e Ibarrola García, 2015: 57).

3.3. Resistencia al cambio educativo

Acorde a la literatura revisada, el cambio educativo no debiera representar una amenaza, sino más bien una oportunidad; tampoco debiera ser visto como un hecho aislado y ocasional, sino como una constante del quehacer docente e institucional. No obstante, pese a todo lo que se ha dicho y demostrado, los actores educativos, incluidos directivos, tienen aprensiones respecto del cambio, su proceso y consecuencias.

Los profesores en particular se hacen parte de esta resistencia, sea individual o colectivamente, por diversas razones que abordaremos. En ocasiones el rechazo puede alcanzar tan altos niveles que impide iniciar los procesos de diseño, elaboración e implementación de nuevos proyectos educativos. Es el caso del trabajo realizado por Sepúlveda y Murillo (2012) cinco centros educativos chilenos de educación secundaria, en cuyo proceso dos rechazaron el proyecto.

En el contexto actual, el profesorado y las unidades educativas -al igual que todas las organizaciones que desean ser parte del desarrollo estratégico- requieren estar siempre atentos a las tendencias y a los acontecimientos de la denominada sociedad de la información y del conocimiento. Las exigencias de transformaciones y desafíos, sobre todo para las organizaciones educativas, dada su naturaleza formativa permanente, exigen actuar a favor del cambio en el tiempo y magnitud oportunos. Como lo señala Fullan, “La capacidad del profesorado para enfrentarse al cambio, aprender de él y

desde él ayudar a los alumnos será esencial para el futuro desarrollo de las sociedades.”
(2002: 9)

Sin embargo, el autor observa también que aun en la década de los 90 los profesores no se hallaban en posición de lograr cambios significativos, por lo que se requiere renovar esa mentalidad de manera que actúen como agentes del cambio y no como sus víctimas. Por su gran responsabilidad en el aula, el profesorado se erige como uno de los agentes esenciales del cambio, pero también puede constituirse como uno de estancamiento y resistencia. Respecto de fines del siglo XX, señala que la educación es la única institución que potencialmente posee la capacidad de contribuir fundamentalmente al propósito de cambiar. Sin embargo, la realidad es otra, pues la educación, según el autor, no es un caldo de cultivo de docentes que afronten el cambio desde su origen (2002).

Por otra parte, siguiendo a Rodríguez (1996) en relación a la gestión organizacional, es posible identificar causas de la resistencia al cambio:

- (a) Necesidad de seguridad que lleva a los individuos a optar por lo conocido antes que lo desconocido;
- (b) Intereses particulares en posibles riesgos;
- (c) Falta de visión y claridad respecto a los posibles beneficios;
- (d) Inercia ante lo nuevo, ante el esfuerzo;
- (e) Interpretaciones contradictorias en cuanto a los objetivos, alcances, riesgos y beneficios;
- (f) Falta de recursos, que pueden sustentar una innovación;
- (g) Disposiciones internas inapropiadas de individuos o departamentos de una organización que impidan las innovaciones provenientes de otros.

Por décadas los estudios sobre el cambio educativo han considerado la resistencia como un obstáculo significativo en la implementación de las reformas. Esta idea obedece a la tradición de la psicología social y de la escuela de Lewin (1946) que describe al profesorado como conservador y con “...creencias y actitudes poco racionales, una gran intolerancia hacia la incertidumbre, el miedo a asumir riesgos, la fuerza de la costumbre,

la obediencia de la autoridad.” De acuerdo con esto, se trataría de profesionales que se hacen parte del cambio solo si se les obliga o se les seduce (Gather, 2004: 14).

A partir de estudios como los de Huberman y Miles (1984) fue posible comprender mejor la complejidad de los procesos de cambio y las dificultades que se derivan para el conjunto de implicados. Desde ese momento los proyectos de reforma trataron de sortear las resistencias involucrando más a los profesores en los proyectos de elaboración y aplicación de las reformas, dado el papel central que tienen en el destino de una innovación, puesto que “...son ellos quienes aplican –con sus educandos y educandas y mediante su forma de concebir y administrar día a día las situaciones de enseñanza-aprendizaje- las nuevas ideas resultantes de la investigación, de las escuelas piloto o de los movimientos pedagógicos.” (Gather, 2004: 13; Díaz, Martínez, Roa y Sanhueza, 2010)

En general, se concibe la resistencia como negativa, pero, como lo han planteado algunos (Hargreaves. En Romero, 2007; Gitlin, 1995; Giroux, 1985) parte de ella tiene algo de positivo, lo cual queda probado en muchas ocasiones cuando el profesorado se ha resistido a las reformas por razones válidas.

Por su parte, Hargreaves distingue cuatro teorías que explican la resistencia que compiten y que es necesario evaluar en cada caso en particular:

- (1) La resistencia es abstracción moral o debilidad moral. Según el autor, son muchos los líderes de la educación.
- (2) La resistencia tiene sentido, es el sentido común, es transparente, no se está en contra del cambio sino del “no cambio”.
- (3) La resistencia es una función que resulta de la edad, esto es, de los estadios o etapas que los docentes pasan en su trayectoria y en las que ven muchos cambios. A veces estos se han comprometido con un cambio ven que no prospera, que sus líderes se van o que los recursos desaparecen. Finalmente, aprenden que no tiene sentido hacerse parte de él y caen en etapas de escepticismo en las que prefieren limitarse a la sala de clases y sus estudiantes.

(4) La dimensión del género de la resistencia. Hargreaves señala que hay una dinámica de género en relación a la resistencia al cambio, pues son las mujeres jóvenes quienes producen el cambio y los hombres mayores quienes se oponen. (Hargreaves. En Romero, 2007: 66 y 67)

Romero señala que la resistencia es "... esa disposición que obstaculiza los procesos de aprendizaje vinculados a nuevos modos de pensar y hacer las cosas" y, además de distinguir la resistencia activa de la resistencia pasiva, reconoce tres formas:

- (1) abiertas e inmediatas: quejas, amenazas, oposición frontal;
- (2) implícitas: pérdida de motivación, ausentismo, aumento de los errores;
- (3) diferidas incluso años después del proceso de cambio. (Romero, 2004: 71)

No obstante lo anterior, la resistencia frente al cambio puede ser un indicador de que el proceso de cambio es profundo, relevante, pues afecta a las personas y a la organización; por el contrario cuando se trata de una acción superficial y que finalmente se realiza para «cambiar para que todo siga igual».

En este sentido es mejor considerar que quien opone resistencia a los proyectos puede estar desempeñando una función profesional válida, cuestionando y criticando su pertinencia, tal como refiere Foucault (1999) el valor de la resistencia. Es más, puede ser una buena vía para ayudarnos a comprender mejor el proyecto, y, por esa razón, para mejorarlo incluso.

Basada en Antúnez (1993) Romero distingue las siguientes causas de la resistencia pasiva al cambio:

- (1) Defensa de los intereses
- (2) Falta de comprensión de lo que se propone
- (3) Falta de confianza en quienes proponen el cambio o en uno mismo
- (4) Conservadurismo y escasa tolerancia hacia la incertidumbre
- (5) Compromiso con el estatus presente
- (6) Plazos y ritmos inadecuados

(7) Recursos; escasez, asignación inadecuada, utilización deficiente (2004:

De acuerdo a lo que plantea Monereo (2010a), la resistencia al cambio de los profesores constituye un motivo de preocupación creciente de los investigadores, las instituciones formadoras y los propios formadores de formadores. Esto ha dado origen a una amplia literatura científica que pretende explicar las dificultades que encuentran los docentes para implementar innovaciones educativas en sus aulas, pese a los recursos que se destinan para generar la innovación en todos los niveles educativos y a las acciones para que el profesorado desarrolle prácticas educativas más motivadoras, impactantes y duraderas.

Respecto al origen de la resistencia del profesorado frente al cambio, identifica tres fuentes:

- (1) “los sentimientos de incertidumbre, vulnerabilidad e inseguridad;
- (2) las frágiles e insuficientes competencias y estrategias personales que manejan los profesores, y
- (3) la propia cultura de las instituciones educativas, desgraciadamente aún muy poco acostumbradas al trabajo colaborativo entre sus distintos estamentos y con una actitud mayoritariamente conservadora frente a las innovaciones.” (Monereo, 2010b: 157)

Dichas fuentes se traducen en los siguientes tres factores que pueden y suelen combinarse -según el autor- ampliando las situaciones de inmovilismo:

- (1) factores de coste emocional
- (2) factores de competencias profesionales
- (3) factores de naturaleza institucional

La superación del inmovilismo requiere que la formación del profesorado se centre en lo emocional de quienes están dispuestos a cambiar, mayor autonomía con relación a las decisiones que puede tomar y mayor énfasis institucional para el trabajo en equipo y en proyectos de innovación e investigación didáctica acordes a las necesidades e intereses de la comunidad educativa.

No obstante, además de modificar las prácticas en el aula, señala Monereo (2010b) basado en sus propios estudios y los de varios investigadores, para superar la resistencia al cambio profundo y sostenible, es indispensable cuestionar y replantear, por un lado, las concepciones, creencias, percepciones y representaciones del rol docente y el sentido de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación; y, por otro, analizar las emociones y los sentimientos asociados a tales concepciones y a las estrategias desarrolladas en el aula.

A partir de la identificación de tales factores, el autor propone un modelo de formación que basado en trabajos empíricos demuestren su viabilidad y eficacia en términos de cambio y sustentación de prácticas educativas para hacer frente a los desafíos de las aulas del siglo XXI (Monereo, 2010a).

Para comprender el cambio y las resistencias al cambio es necesario entender las fuerzas que actúan en el seno de las unidades educativas y la forma en que construyen sus normativas. Estas tienen que ver con el papel de los diferentes actores de los establecimientos educativos en la adopción de sus propósitos, la mejora continua o el apoyo mutuo, además de normas como el respeto a la individualidad y la creatividad.

Finalmente y en concreto, la resistencia al cambio que caracteriza a los actores directos o indirectos, de la formación, a las organizaciones y a la cultura educativa, así como la presión que dicha resistencia ejerce en las aulas y especialmente en el profesorado, hacen imperativo que junto con la formación disciplinar y didáctica, la preparación de profesores de incluir el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico y autónomo, con capacidad para argumentar y sostener sus decisiones profesionales (Gaete, Gómez y Bascope, 2016). Sugieren los autores, además, el reconocimiento e incentivos para que los organismos estatales y privados y las instituciones formadoras instituyan convenios con los establecimientos educativos orientados a generar alianzas de trabajo implementar cambio en las prácticas pedagógicas y con ello lograr la anhelada educación de calidad.

Los cambios reiterados normativas generan desorientación e incrementan la burocracia cuando el profesorado observa que los cambios son fundamentalmente retóricos y no percibe el sentido de estos ni su concreción en el quehacer del aula, puesto que las necesidades y los problemas se mantienen y agudizan (Marreno-Acosta, Vega y Navarro, 2022).

CAPÍTULO 4. PROFESORADO

4.1. Profesorado del siglo XXI

El mensaje emitido por la UNESCO en 2023, con motivo de la celebración del “Día mundial de los/las docentes”, además de refrendar la importancia del profesorado, da cuenta de la preocupación generalizada ante la crisis vocacional que enfrenta la educación. Cada vez son menos quienes se interesan por la formación docente y ejercer y mantenerse en la labor pedagógico.

Ello guarda relación con el llamado a valorar al profesorado y a tomar conciencia del protagonismo docente y el compromiso mundial de transformar la educación y enfrentar los obstáculos que impiden al profesorado liderar los cambios que promueve desde su constitución la UNESCO. Estos se intensificaron durante la crisis socio-sanitaria y con posterioridad a fin de atender las demandas emergentes, no solo a nivel curricular, sino metodológicas y de contención a estudiantes e, incluso, a las familias. No obstante, parece ser insuficiente por cuanto el escenario de desigualdad moral, social, política y económica que se arrastra desde el siglo pasado, persiste y pone en aprietos a la sociedad mundial, sumado a la falta de vocación y deserción del profesorado. (UNESCO, 2019 y 2022; CEPAL-UNESCO, 2020; Elige Educar, 2022; OIT, 2024)

Enfrentamos una realidad muy compleja, que demanda replantear la educación desde sus bases conceptuales y establecer un acuerdo social en favor de la educación y el profesorado, frente el clima de incertidumbre, inestabilidad y desconfianza respecto de las personas, las organizaciones e instituciones de todo orden y por diversos motivos. En este sentido, el informe de la Comisión Internacional sobre los Futuros de la Educación “Reimaginar juntos nuestros futuros. Un nuevo contrato social para la educación”, declara la necesidad transformar esta realidad y para ello es imperativo fortalecer la educación como un proyecto público y de bien común. Por tanto, se debe otorgar al profesorado un lugar central en la sociedad y se debe revalorizar y reimaginar su profesión (UNESCO, 2022).

Se requiere superar el cuestionamiento respecto de la identidad, las competencias, la actuación en el aula, los resultados de aprendizaje y la gestión del centro educativo, que han provocado en el profesorado reacciones extremas que van desde el agobio por alcanzar las metas hasta el absentismo de las aulas. (Skaalvik y Skaalvik, 2016; Ávalos y Valenzuela, 2016; Gaete Silva, Castro Navarrete, Pino Conejeros y Mansilla Devia, 2017; Izarra-Vielma, D. 2019).

Los estudios indican que es posible movilizar la capacidad interna del cambio educativo, tanto a nivel sistémico como de las personas y, de ese modo, regenerar desde adentro la mejora de la educación. Pese a ello, las medidas siguen concentradas en los centros educativos y principalmente en el profesorado, en lo que hace o debe hacer. Efectivamente, los centros educativos con posibilidades de lograrlo son aquellos capaces de aprender del contexto, de favorecer las dinámicas autónomas y de centrarse en la formación y el desarrollo del profesorado como personas y profesionales, además, de propiciar comunidades de aprendizaje de trabajo interno compartido y de colaboración externa con otros centros y la comunidad. Sin embargo, esto es una parte de lo que se necesita. No es suficiente ni justo concentrar las medidas en los profesores y en centros educativos como si fueran entes autónomos y sin las responsabilidades sociales que tiene, más aún cuando se les vigila y observa permanentemente (Escudero, 2009; Bolívar, 2013, 2015; Krichesky y Murillo, 2018).

En este contexto, y tras décadas de sobrecargar de responsabilidades al profesorado, es crucial asumir que los logros en la educación no dependen exclusivamente de lo que los docentes saben o de sus estrategias para enseñar o de sus intenciones moralmente defendibles. Las responsabilidades son compartidas en las salas de clases, los centros educativos, la sociedad, los gobiernos y el Estado (Escudero, 2014). Esto como punto de partida del cambio que necesitamos para concretar las innovaciones y reformas que se proponen de los niveles superiores, puesto que, como señala Escudero, “el hecho de poner el acento en el profesorado como factor decisivo oculta que otros agentes y decisiones ideológicas, estructurales, sociopolíticas y organizativas intervienen

poderosamente en la educación y la profesión docente (Autor y Autor, 2015; Labaree, 2008; Opfer y Pedder, 2011).” (Escudero, 2017: 84).

Como individuos y como parte de la sociedad somos responsables de la educación, directa o indirectamente, desde nuestros deberes ciudadanos y de la profesión, la investigación, la política el gobierno y el Estado. Esta responsabilidad, sumada al protagonismo del profesorado, haría posible la concreción del fin de la educación en las aulas: formar personas para una sociedad justa y en paz.

En este escenario, al contar con una formación inicial adecuada, el profesorado es capaz de participar activamente y promover los cambios. Si bien es cierto, existen otros factores determinantes en la mejora, tales como recursos, infraestructura, proporción de alumnos por docente, multiplicidad de tareas extraordinarias al aula, entre otros, los estudios reiteran que los profesores constituyen el factor educativo más relevante para el aprendizaje y, por tanto es clave para propiciar la enseñanza de calidad (Elacqua et al., 2017; Gil Flores, 2017).

Durante la Cumbre sobre la Transformación de la Educación de 2022 (OIT, 2024: XI) se presentó al profesorado como los profesionales situados en el centro de los cambios educacionales; como el soporte básico de los sistemas educativos de calidad. Asimismo, se reiteró que para cambiar la educación es fundamental redefinir la forma en que lo consideramos y valoramos, así como también la importancia que este modifique las metodologías y estrategias de enseñanza, con los recursos y el entorno propicio, a fin de cumplir la responsabilidad de formar personas. Por tanto, es necesario que el profesorado se convierta y asuma que es un agente del cambio y que sea reconocido como tal en su labor docente y de gestión.

En el mismo sentido, se observa consenso en la literatura respecto de la importancia de la formación para el cambio como un proceso continuo, de modo que el profesorado:

- asuma el aprendizaje propio y de sus estudiantes como un proceso permanente;
- establezca relaciones más protagonistas y creativas con la creación del conocimiento;

- sea reconocido como parte activa del proyecto educativo del centro en el que se desempeña; cuente con las competencias necesarias para poner en práctica la reforma de turno; y
- reúna las competencias personales y profesionales del “querer”, el “saber” y el “poder” en su actuación en el aula e intervención en el sistema educativo; y
- actúe acorde al sentido más profundo del propósito moral, social y político de la educación, el que lo define como miembro responsable de una sociedad en constante movimiento.

Ello, a partir de las ideas de Marcelo, 2001, 2007; Gairín y Martín, 2004; Escudero, 2009, 2014, 2017, 2018; Elacqua et al., 2017; Guevara Araiza, Viramontes Anaya y Ríos Cepeda, 2018, entre otros

Por consiguiente, la reflexión y reacción es indispensable frente a los resultados que los estudios revelan sobre prácticas probadamente inútiles, en todos los niveles del sistema educativo. En pleno siglo XXI, siguen vigentes percepciones sobre la educación como las de Huberman (1973) quien advirtió que muchas veces la falta de personas capaces de actuar como agentes de cambio traba el curso de las reformas, así como también la escasa información sobre nuevas oportunidades de cambio, atribuyendo la resistencia a todos los actores involucrados. Del mismo modo, aunque se trata de otro tiempo y otro contexto, su discurso resulta conocido, pues señala que “Las escuelas tienen pocos recursos para experimentar nuevos métodos y no dan recompensas al personal innovador. Es difícil probar que un método de enseñanza es mejor que otro o hacer públicas las prácticas viciosas; de ahí que haya poco estímulo para la reforma” (UNESCO, 1973).

Las percepciones sobre la realidad descrita, particularmente, respecto de la disposición hacia el cambio educativo y del contexto en el que este se desarrollaría, da cuenta, por un lado, de que tales apreciaciones parecen no haber cambiado y, por otro, que muchas de las prácticas tradicionales perduran, provocando que las innovaciones no se logren como se espera, no perduren el tiempo suficiente ni cuenten con los recursos o las personas para ello.

La figura del profesor o “maestro” de la década de los 70 que presenta Huberman se compone de características muy similares a las del de este siglo, esto es, las de un ejecutor exclusivamente en el aula. La actuación del profesorado se centraba en el trabajo con sus estudiantes y la interacción con sus pares, inspectores, directivos, la familia y el entorno, pero siempre en relación a su labor docente, al igual como viene sucediendo hasta ahora: un agente del cambio educativo limitado al aula, a la docencia.

Hay una muestra creciente de investigaciones que evidencia la urgencia de reconocer que entre las temáticas indispensables en la formación del profesorado, la diversidad como parte de la realidad, es una condición, de modo que los docentes sean capaces enfrentar su tarea con una disposición hacia la transformación y la innovación, según lo requiera el contexto. (Marcelo, 2009, 2023; Di Pizzo y Cabrera, 2021)

La formación adecuada del profesorado y su incorporación en los proyectos educativos a nivel de sistema y del centro hará más viables la implementación de reformas. Es fundamental que el profesorado se sienta en propiedad –“enamorado”- respecto de su rol y continúe la labor de educador y formador de sus estudiantes, en la escuela y ante la sociedad para lograrlo (Marcelo, 2009).

Por otra parte, también es fundamental recuperar el prestigio de la formación docente, puesto que, pese a todos los intentos económicos y políticos, las deficiencias no han sido del todo superadas, sea porque los docentes no alcanzan los niveles de desempeño que demanda el contexto; sea porque cada vez son menos los postulantes a los programas de pedagogía; sea porque las reformas educativas no logran atraer y preparar a los docentes a tiempo con el potencial que exige el aprendizaje del estudiante de hoy (Elacqua et al., 2017)

Nos enfrentamos a un proceso de cambio que toca lo más profundo, esto es, el modo de concebir la realidad y la vida y, por tanto de conceptualizar todos aquellos valores que hacen posible el crecimiento de los individuos y el avance de la sociedad. Se trata del cambio de paradigma que desde fines del siglo XX se ha venido anunciando. Un

cambio de modelo existencial en el que la educación –sobre todo en cuanto a profesores y estudiantes- tiene mucho que decir y hacer, respecto de lo ético, social, político, económico y cultural. El paso de una enseñanza aprendizaje transmisivo-receptiva a una constructiva, colaborativa e integradora, más centrada en el ¿por qué? y el ¿para qué? que en el ¿cómo? (Díaz-Barriga, 2010; Escudero, 2014, 2018), sin duda, hará más llevadero el tránsito de una formación centrada exclusivamente en la enseñanza a una que verdaderamente se focalice en el aprendizaje del alumno y, de paso, del profesor.

Esto muestra que el cambio que se espera del profesorado resulta superlativo, más aún cuando el proceso de convertirse en profesor es prolongado y complejo, sobre todo porque la configuración de las percepciones y creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje a veces están tan naturalizadas, que la formación inicial no logra el cuestionamiento y reflexión necesaria para asumir el cambio como un componente natural de la actuación educativa.

En una tercera década en desarrollo, continúa vigente la idea de que el ejercicio docente en el siglo XXI debe suponer, para quienes lo desempeñan, asumir que el conocimiento y los estudiantes se desarrollan en una dinámica a la que no reconocemos. Por tanto, dar respuesta adecuada a sus necesidades de aprender se ha convertido en un desafío redoblado para el profesorado y para el sistema (Marcelo, 2011).

La educación y la docencia se exponen a fuertes tensiones entre lo tradicional y las propuestas de hoy; entre las prácticas educativas que hay y aquellas de deberían haber para atender las demandas de justicia, equidad e inclusión. Por tanto, referir la labor del profesorado es relevante y complejo porque las unidades educativas en las que se practica la docencia son escenarios diversos en lo humano, social y cultural dinámicos y cambiantes.

Ser profesor ante los estudiantes y la sociedad de hoy requiere asegurar un lugar de aprendizaje y formación para todos; lidiar contra el fracaso escolar que muestran las estadísticas a nivel internacional y nacional; gestionar contextos de aula complejos y multiculturales; contar con el potencial suficiente para motivar a los estudiantes y

guiarlos hacia un aprendizaje comprensivo y consistente; ser capaces de autoformación y formación continua; capaces de intercambiar ideas y experiencias con sus pares; investigar e innovar sobre la base de sus prácticas de (Bolívar, 2010; Díaz-Barriga, 2010; Marcelo, 2011; Escudero, 2011; Gil Flores, 2017). Son numerosas las tareas del profesorado, las que además, generalmente, enfrentan profesionalmente en solitario y con sus alumnos como testigos de su actuación en el aula; en ocasiones en el mayor aislamiento al interior de la unidad educativa; en otras, incluso de la comunidad en la que esta funciona; tal vez como un reflejo de lo que ocurre con el sistema educativo.

Frente a la probada relevancia del profesorado y a las dificultades que enfrenta; al avance constante del conocimiento al respecto; a la creciente diversidad de comunidades, centros educativos y estudiantes; y a la serie de compromisos declarados a nivel global y particular, cabe preguntarse por qué los resultados siguen siendo negativos para los docentes y sus estudiantes y por qué, pese a todos los programas sociales, económicos y políticos, respecto del derecho a la educación de calidad no lograr instalarse con propiedad en la sala de clases.

Por consiguiente, como lo plantea Gil Flores (2017) en los resultados de su estudio sobre el desempeño docente en aulas con estudiantes de bajo nivel socioeconómico es indispensable la intervención desde posturas integradoras y basadas en la realidad económica, social y cultural; globalizadoras desde los distintos ámbitos de decisión escolar, política y económica, especialmente sobre los contextos más carentes.

Es tiempo de que la sociedad mundial reconozca que los profesores constituyen uno de los agentes más determinantes en los procesos de cambio, así como también que su actuación requiere de soportes éticos, sociales, laborales y políticos acordes a la dinámica posmoderna. Según lo plantea la teoría, las investigaciones de campo y las experiencias de aula, son indispensables los docentes que valoran y actúan desde el compromiso con sus estudiantes y desempeñan su papel de forma explícita y agresiva para lograr la transformación positiva de las personas y las organizaciones (Fullan, 2002; Sepúlveda y Murillo, 2012; Murillo y Krichesky, 2012 y Miranda, 2013).

Las experiencias de aula, las jornadas de perfeccionamiento y las actuaciones a nivel directivos, gubernamental y estatal han demostrado desde ha décadas que el profesorado y los estudiantes no pueden esperar que el sistema educativo cambie por sí solo. El profesorado debe presionar para coadyuvar al cambio cultural necesario de manera que el cambio educativo se desarrolle (Fullan, 2002: 97).

4.2. Profesorado de educación secundaria y cambio educativo

La universalización de la educación secundaria fue uno de los cambios más significativos en la década de los 70, iniciada por los países desarrollados. En Latinoamérica, recién a partir de 1990, empezó a implementarse una educación secundaria para todos, a consecuencia de los cambios sociales, políticos y económicos, y dada la importancia de este nivel de educación para los procesos de productividad y crecimiento, la formación de recursos humanos calificados y, con ello, la contención del desempleo juvenil en aumento. Luego de décadas de postergación y exclusión, el compromiso de generalizar el acceso a la educación secundaria se logró con resistencias y demandas (Cox et al, 1995; Tedesco y López, 2002; Bellei, 2012; Dussel, 2015; Acosta, 2019).

Sin duda que este escenario de cambios afectó principalmente al profesorado, al que, como ya se ha visto, se le responsabiliza de los logros alcanzados por los estudiantes secundarios, sobre todo cuando al empezar el nuevo siglo, en el caso de Chile, el nivel de los resultados en las evaluaciones estandarizadas -SIMCE, PISA y PAA- no fue acorde a los propósitos de la reforma , revelando las metas incumplidas.

En la tercera década del siglo XXI, tal realidad, sumados el desarrollo, la movilidad social, la migración, el desplazamiento de docentes y estudiantes, por un lado; el avance tecnológico, la sobrevaloración del espacio digital y del conocimiento, por otro, evidencia la demanda no solo de quienes no habían tenido acceso a una educación secundaria de calidad, sino también de quienes la tuvieron, pero requieren su transformación. Esto hace indispensables las innovaciones en todos los ámbitos y estructuras organizacionales responsables de la educación secundaria, ya sea para

conducir al alumnado hacia la educación superior o a carreras técnicas y luego al mundo del trabajo (Tedesco y López, 2002).

Al contar con más estudiantes en el aula, se hace necesario, además, enfatizar en el compromiso compartido, superando por fin la fijación de atribuir exclusivamente al profesorado la responsabilidad de los resultados insatisfactorios alcanzados hasta la fecha. Está más que probado que el trabajo docente se lleva a cabo en el marco de una red estructural, organizativa, laboral, curricular, social y política, ampliamente estudiado y definido. Por tanto, respecto de la universalización de la educación secundaria, esta red integral aseguraría, por ejemplo, la incorporación de nuevos humanos y materiales, estrategias metodológicas para la formación de la diversidad de estudiantes y evitaría la recarga de tareas del profesorado. De lo contrario, las reacciones podrían llegar a ser nefastas (Vaillant, 2009 y 2016; Felicitas, 2019; OIT, 2024).

Al respecto, los estudios refieren, reacciones como la disminución de docentes, ya sea porque el contexto en el que trabajan es adverso o porque las exigencias administrativas ocupan el tiempo personal o; porque las postulaciones a los programas de pedagogía se reducen año a año, entre otras razones. Todo reclama tomar decisiones inmediatas y certeras porque, según advierte el Grupo de Alto Nivel sobre la Profesión Docente del Secretario General de las Naciones Unidas, el déficit de personal docente en todo el mundo es alarmante. Hoy la labor docente carece del soporte necesario para el fortalecimiento y actualización de las competencias y la formación continua que requiere el profesorado para cubrir las demandas de sus estudiantes, los sistemas educacionales y las sociedades (OIT, 2024).

El panorama general muestra que el profesorado, en este caso de secundaria, es el elemento central de la transformación de los sistemas educativos, no obstante, no trabaja en un vacío; por el contrario, la eficacia en su desempeño requiere de un entorno propicio y apoyo social integral. Son necesarias políticas económicas y sociales que apoyen la enseñanza y el aprendizaje, a través de financiamiento adecuado y equitativo para la educación y del reconocimiento y dignificación de la profesión docente.

Respecto de ello, nos parecen de suma relevancia para nuestro estudio las recomendaciones de la OIT (2024). Entre ellas, destaca: Aumentar el reconocimiento y la dignidad de la profesión docente, en la que se indica que posicionamiento y dignidad del profesorado están en coherencia con su capacidad de intervenir en las políticas referidas a su trabajo, tanto a nivel curricular y pedagógico. Esto porque dichas políticas deberían ser garantes de la autonomía de los docentes para actuar y decidir, sobre la base de sus conocimientos, competencias y responsabilidades, acorde a los propósitos de la educación. Asimismo, propiciar la confianza y el respeto entre los directivos, las comunidades, los estudiantes y los docentes; y garantizar la participación de los docentes y sus organizaciones en el diálogo social, laboral y político, sobre los deberes y derechos que afectan a la profesión.

Lo anterior confirma que, ante los tiempos posmodernos de una Latinoamérica heterogénea y frente a la transformación de la educación secundaria, corresponde cambiar y, por tanto la formulación de políticas de educación que promuevan el cambio cultural en torno a la imagen del profesorado como líder transformador. Es necesario cambiar las fuentes de construcción de la identidad, dignidad y respeto del profesorado, puesto que su tarea no se reduce a proveer conocimientos, sino también de conducir a un estudiantado cambiante, vulnerable y muchas veces abandonado, hacia el futuro académico y/o laboral comprometido en las reformas, esto es, a un propósito moral (Fullan, 2002).

Por consiguiente, tiene sentido la expresión de Hargreaves: “Todo en la escuela secundaria tiene que cambiar. Hay que ser consciente de que todo tiene que cambiar aunque hay que entender que sólo puedes cambiar una o dos cosas por vez, y que hay que vivir con la tensión de estas cosas cambiando” (2007, p. 69). Cambia la realidad, cambia el sistema, cambian los estudiantes; por tanto también cambia el profesorado cada vez más consciente de ello.

En términos concretos, la expansión y diversificación de la educación secundaria es uno de los cambios más significativos que sobrelleva el profesorado, puesto que muchas de las exigencias y problemáticas con las que debe lidiar tienen que ver con el incremento

de alumnos de sala de clases, la diversidad de formas y tiempos de aprendizajes de estos y la de la falta de recursos materiales e inmateriales para cubrir esta realidad.

El profesorado en general se enfrenta a una gran carga de trabajo y a una compensación escasa social y económica escasa, en embargo en los países más pobres se hace más pesada la tarea con las carencias, los conflictos y el abandono. De igual modo, el número de horas lectivas y de alumnos por profesor aún es alto en comparación con los países de más recursos de la OCDE. Es el caso de Chile que, por ejemplo, posee una de las ratios alumno-profesor más elevadas en educación media, junto con Brasil y México, entre los países latinoamericanos (Vaillant, 2016; Ministerio de Educación y Formación Profesional, 2018; Ministerio de Educación, 2018).

Actualmente en Chile, el profesorado de educación secundaria debe hacerse responsable de cerca de 900.000 jóvenes, en uno de los 3.471 establecimientos del país que imparten este nivel. Con el objetivo de amplíen y profundicen su formación general y desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes que les permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse plenamente a la sociedad, mediante la formación general común y una formación técnico profesional o artística o humanista científica. Actualmente la educación secundaria se extiende por cuatro años, pero a partir de 2027 será por seis.

El profesorado de educación media debe estar formado para trabajar con adolescentes que ya han sido parte del sistema, por lo menos ocho años. En el caso de Chile, inclusive alcanzan los doce años. Son estudiantes que perciben el clima del aula en el que se están formando, por lo tanto si se encuentran con un escenario de aprendizaje inclusivo, abierto a la discusión y a la expresión de opiniones, los resultados serán mejores en cuanto a sus conocimientos, actitudes y comportamientos.

La consecución de los objetivos de la Agenda 2030 y las recomendaciones de las diversas organizaciones mundiales requiere de profesores de educación media líderes en el nuevo entorno de aprendizaje y en nuevas funciones; preparado para ser formadores activos e innovadores en cuanto a estrategias y recursos para el desarrollo personal y

social de sus estudiantes. Esto a fin de contribuir significativamente, por una parte, en el fortalecimiento de las habilidades del pensamiento, para la resolución de problemas y para aprender de manera independiente y colaborativa; y por otra, para ser ciudadanos informados, críticos y responsables en sus comunidades y en la sociedad, conscientes y respetuosos de los derechos humanos, la justicia social y la diversidad, es decir, ser parte de la mundo que trabaja en pos de una cultura justa y pacífica.

Sin embargo, en el día a día no siempre es posible, por el contrario, hay instancias en las que el docentes de educación media se desempeña en contextos en los que se pasan por alto principios básicos basados en políticas y enfoques integrales, tales como, el respeto y valoración; los salarios y las condiciones laborales; la autonomía y la capacidad de acción y decisión en la docencia y en la profesión; y los espacios de trabajo seguros y sanos (OIT, 2024).

En el mismo sentido, cabe preguntarse si el sistema educativo, los directivos y los centros garantizan las condiciones y recursos para contener el incremento del número y de la diversidad de estudiantes. Esto porque, al igual como ocurre en cualquier organización, los centros educativos y el profesorado, aunque se lo propusieran, no pueden lograr transformaciones en solitario.

En el caso de la educación secundaria chilena y bajo la dinámica globalizada y acelerada de la que somos parte, cualquier intento de cambio, por mínimo que sea, concierne, además del profesorado y estudiantado diverso y cambiante, a la estructura organizativa, curricular, administrativa y económica de los establecimientos, por un lado y, por otro, del sistema educativo y unidades hasta el Estado.

El protagonismo del profesor como agente de cambio, sin duda, está más que probado, no obstante, la sobre exigencia de la que es objeto muchas veces supera el reconocimiento y la valoración de su tarea. Si bien los resultados de los estudios evidencian el consenso entre los investigadores, no curre los mismo entre estos y los administradores de la educación y menos entre estos últimos. La afirmación de Fullan “El profesorado como agente de cambio es el requisito imprescindible para conseguir

algo” (2002: 18), se reitera una y otra vez en investigaciones y en todos los contextos – familiar, social, económico, político y legislativo- sin embargo, en un sistema como el chileno aún no hay acuerdo sobre cómo hay que hacerse cargo del valor que el profesorado tiene como agente del cambio educativo y, por tanto, agente de la mejora de la sociedad.

Dado que el propósito personal es el camino que lleva al cambio organizativo, según Fullan, es vital la acción del profesor. Este como agente de cambio de la sociedad debe declarar y desempeñar su papel de manera explícita y agresiva, puesto que cuando la actuación de las personas obedece a sus fines personales, este constituye en la fuerza impulsora de cambios más profundos y beneficiosos para todos. De acuerdo con lo anterior, el trabajo del profesorado requiere por lo menos de los siguientes siete componentes interrelacionados:

- (1) Compromiso moral
- (2) Conocimientos de los métodos de enseñanza
- (3) Conocimiento de los vínculos entre el propósito moral en el nivel de la escuela y cuestiones más amplias de política educativa y desarrollo social.
- (4) Trabajo interactivo y en conjunto con sus pares y los demás actores.
- (5) Trabajo con nuevas estructuras que agrupen a los alumnos, organicen a los profesores en equipos y ofrezcan tiempo para la planificación conjunta, se vinculen con los padres y la comunidad y participen en sistemas de aprendizaje más amplios.
- (6) Adquisición de hábitos y aptitudes para la investigación y el aprendizaje continuo, buscando siempre nuevas ideas dentro y fuera de sus entornos.
- (7) Sumergirse en los misterios y las ventajas y desventajas de la dinámica complejidad del proceso de cambio –que el conflicto es inevitable (Fullan, 2002, p. 96 y 97).

Tanto docentes como estudiantes no pueden esperar que el sistema educativo cambie por sí solo. El componente personal profesorado como generador, tanto en la sala de clases, en su unidad educativa como en la sociedad, debe presionar para coadyuvar al cambio cultural necesario de manera que el cambio educativo se desarrolle. Esto será posible en la medida en que converjan los factores personales relacionados con la motivación y la actitud, los conocimientos, las condiciones mínimas y los incentivos, así

como también las actuaciones positivas y saludables de los centros y el apoyo del sistema educativo sobre la base de políticas educativas progresistas (Fullan, 2002; Gairín y Martín, 2004).

Las expectativas volcadas en la actuación del profesorado como factor clave de la mejora en la calidad de la educación y las exigencias sociales, políticas y económicas, explican que durante las últimas décadas se hayan incrementado las investigaciones, modelos, proyectos y normativas y sistemas evaluativos del desempeño de los profesores.

En el caso de Chile, el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, creado en 2016 por la Ley 20.903, cuya implementación se desarrolla entre 2016 y 2026, tiene como objetivo validar la docencia, apoyar su práctica y aumentar su valoración para las nuevas generaciones, y para ello genera cambios relevantes para el ejercicio de la docencia. La normativa comprende desde el ingreso a los estudios de pedagogía hasta el desarrollo de la carrera profesional pedagógica, proceso que además incluye el trabajo el trabajo colaborativo entre pares y a través de redes de maestros (Agencia de Calidad de la Educación, 2017).

Ley 20.903 contempla cambios a nivel administrativo, curricular y laboral, por tanto también culturales, que implican directamente al profesorado. El aumento del tiempo no lectivo, la nueva escala de remuneraciones y la instauración de nuevos derechos para los docentes, constituyen parte de lo esperado por décadas, aunque quedan expectativas pendientes. En este sentido, según Vaillant (2013), Colombia y Chile figuran como países que tempranamente impulsaron sistemas de evaluación del desempeño y refiere a este último como uno de los casos más conocidos de Latinoamérica en cuanto a la evaluación docente.

La educación chilena, hasta hace unos años difería de la de otros países puesto que las normativas regulaban el proceso de formación con normativas al sistema público exclusivamente. Hasta 2015, el régimen privado gozaba de libertad de acción, sin embargo, a partir de 2016 entró en vigencia la Ley N° 20.845 de Inclusión Escolar y, con ello, se inicia la transformación del escenario de los centros educativos chilenos.

CAPÍTULO 5. PERCEPCIONES

5.1. Concepto de percepción

La consideración de las percepciones como objeto de estudio en el ámbito del bienestar y el progreso social ha ido en aumento en esta última década. Hay un interés creciente por la información subjetiva y una necesidad de medir y comprender mejor las percepciones y los sentimientos de las personas, a fin de complementar los datos obtenidos sobre las condiciones concretas de vida y, con ello, lograr el mejor entendimiento de los procesos que experimentan los individuos y la sociedad (CEPAL, 2021). Esto explica el propósito de abordar las percepciones del profesorado sobre el cambio en la educación, tres construcciones conceptuales que se encuentran permanentemente en discusión.

En este contexto, entendemos la percepción como uno de los procesos cognitivos complejos, capaz de captar, construir y dar sentido de manera activa a la información que alcanza a través de los sentidos, interrelacionado con la conceptualización del mundo, con la elaboración de significados sobre las personas, los objetos y los fenómenos a partir de la información que recibimos, que se constituye como un fenómeno de estudio indispensable para continuar con la mejora y el cuidado del medio en que habitamos (Arauz et al., 2022)

En su definición el término percepción, del lat. *perceptio, -ōnis* significa la acción y efecto de percibir, esto es, “captar por uno de los sentidos” y “comprender o conocer algo”. Por tanto la percepción es “la sensación interior que resulta de una impresión material hecha en nuestros sentidos” e incluye el conocimiento o idea sobre el mundo. Asimismo, en los orígenes del término hay una estructura lingüística que relaciona al término per - “a través de”- con capio -“coger”, “tomar”, “apoderarse de” o “apropiarse de”- de lo que se entiende que el acto de percibir no consiste en un mero impacto sobre los sentidos, sino que al percibir se discrimina, atiende o privilegia una porción del mundo, esto es, se atiende a un “objeto” o apropia de él (Rosales, 2015; Real Academia de la Lengua –RAE–, 2023).

De lo anterior, se entiende que el acto de percibir es consciente y como tal disponible para el tratamiento reflexivo de un objeto o fenómeno determinado, cuya información se identifica, ordena y abstrae, sobre la base de las experiencias. Se trata de un proceso y una actividad complejos en el que se darían las fases de selección, interpretación y corrección de la información, con las cuales la percepción se revela como parte del mismo proceso de experiencia, lo que permite ajustes y perfeccionamiento con el tiempo y la madurez del individuo (Rosales, 2015).

El potencial de inteligencia y las características sociales e históricas que nos definen hacen posible incorporar progresivamente la mayoría de las experiencias al examen reflexivo y, a partir de allí, ajustar y aumentar el acervo de construcciones significativas con el que nos vamos apropiando del mundo. En este acto, percibir constituye la aprehensión integral sobre “algo” que se nos presenta en el medio en que actuamos, por tanto es más que únicamente un acto de inteligencia. El proceso se caracteriza por la organización, la selectividad, el carácter subjetivo, la búsqueda de elementos constantes y la interpretación de estímulos, rasgos que se refieren tanto a la percepción de personas como la de objetos. El fenómeno perceptivo es complejo ya en cuanto a la relación entre el perceptor y el objeto percibido, especialmente cuando se trata de personas que, a diferencia de los objetos, son activas y cambiantes, lo que dificulta el seguimiento de una determinada percepción (Aznar, 1991; Barra, 1998; Rosales, 2015).

De lo anterior se desprende que la relación entre el conocimiento y la percepción ha sido una cuestión compleja de explicar desde los primeros presupuestos filosóficos hasta hacerse parte de las ciencias, especialmente en las instancias en las que los paradigmas entran en crisis. Esto porque la percepción es considerada como un pilar básico sobre el que se construye el conocimiento humano (Aznar, 1991; Merleau-Ponty, 1994; Lewkow, 2014).

Percibir el mundo que nos rodea incluye, por un lado, la participación de los sentidos y, por otro, las vivencias que experimentamos en él. Participan en el proceso de percibir el mundo todo lo que nos circunda y lo que no, así como también la selección y la

organización de los estímulos que aquel contiene. Se trata de la apropiación que hacemos de la realidad y de la externalización de esta, sobre la base de las experiencias sensoriales y de las estructuras culturales e ideológicas específicas aprendidas a lo largo de la vida. La externalización de lo percibido, esto es, el discurso sobre la percepción de ese algo obedece a la interpretación y al significado que le atribuimos, según la selección y la organización que hacemos y el contexto en el que se produce. A medida que nos hacemos parte del mundo, generamos las construcciones, aprendizajes, memoria, pensamientos y conocimientos, en función de las necesidades, tanto individuales como colectivas, y de los estímulos que recibimos.

La percepción se plantea como la construcción de una realidad, entendida como realidad externa que ha sido organizada metódica y teóricamente, cuya significación y abstracción es reconocible y comprensible en el mundo propio y en el compartido, sobre la cual se edifica el conocimiento humano (Aznar, 1991; Merleau, 1994; Oviedo, 2004; Luhmann, 2009b. En Lewkow, 2014).

Si bien las percepciones son construcciones particulares de cada individuo sobre la realidad, en el ámbito educacional, nos parece factible hallar puntos de convergencia entre quienes integran el profesorado, dadas las características y trayectoria de este colectivo. Comprender el sentido de las percepciones del profesorado sobre el cambio educativo y su contexto, es relevante porque su conocimiento permite esclarecer la manera en cómo vivencia su ser y hacer en el aula, así como también la postura frente al sistema educativo del que forma parte.

5.2. Percepciones del profesorado

Entendida la percepción como el permanente acto de conceptualizar el mundo que habitamos a partir de lo que experimentamos o no, es comprensible que los estudios sobre ella aumenten progresivamente. En este contexto, conocer las percepciones respecto del profesorado sobre el cambio educativo nos parece un desafío acorde a la amplitud que han alcanzado las fronteras de la información, la globalización, la interconexión y las posibilidades ilimitadas de saber del otro. En todos los ámbitos hay

un creciente afán por conocer las percepciones y opiniones de unos y otros sobre nuestra realidad en la que la educación es de extrema relevancia, sobre todo con posterioridad a la crisis sanitaria y frente a los conflictos de toda índole que enfrenta la humanidad.

Sin embargo, en relación a la educación chilena, particularmente, el interés por las percepciones sobre la educación y sus actores ha sido una constante. Así, por ejemplo, encontramos estudios sobre las percepciones respecto del sistema educativo, la calidad de la educación, el desempeño de los directivos, tanto desde la opinión pública como la de expertos y los mismos profesores (Arancibia, 1994; Bruner, 2007; Gajardo, 2008; Lira, 2011, entre otros).

Las percepciones de las personas respecto del mundo se convirtió en un propósito de estudio de creciente interés a mediados del siglo pasado. Al referir Kuhn el cambio de paradigma, también deja en evidencia que el conocimiento científico se construye a partir de la sumatoria de los conocimientos logrados por la comunidad científica y difícilmente es aislamiento (Kuhn, 2002; Moya y Expósito, 2007; Sandoval, 2013).

Las preguntas sobre lo que piensan, creen, sienten, perciben, aprecian, etc. las personas pasaron a ser motivo de investigación, punto de partida para explicar muchos de los fenómenos y cambios sociales, educativos, políticos, económicos, entre otros, cuestiones que en la sociedad del conocimiento, deben ser resueltas a partir de las diversas fuentes e interrelaciones que configura la visión global disciplinaria del siglo XXI.

En el campo educacional, específicamente, la percepción del profesorado como factor clave en los procesos de cambios, innovaciones y reformas, constituye un objeto de investigación necesario para lograr la mejora de la calidad de la formación de los alumnos. Así lo evidencian, por ejemplo, los estudios realizados sobre el sistema educativo chileno:

“Frente a la investigación e innovación educativa, los profesores en ejercicio tienen mucho que aportar. Así las percepciones docentes proporcionan

información importante acerca de cómo se insertan la investigación y la innovación en los establecimientos educacionales, cuáles son sus fortalezas y debilidades y cómo el docente se sitúa frente a estos temas” (Díaz Larenas, Solar, Soto Hernández y Conejeros Solar, 2015: 6).

Son variadas las investigaciones que, ante el estado actual de la educación, se proponen conocer la concepción del profesorado respecto los ámbitos y dimensiones que la definen. Entre ellos, las reformas, cambios, transformaciones y mejora, así como sus efectos en el quehacer del profesorado, en particular, de la educación secundaria y los aprendizajes de sus estudiantes (Vera Sagredo, Poblete Correa y Díaz Larenas, 2017; Pinkasz y Montes, 2020; Vergara Morales et al., 2022; Arauz et al., 2022).

A los estudios respecto de las diversas áreas que conciernen a la educación y de las percepciones sobre estas, como por ejemplo: la formación permanente y la calidad del proceso de aprendizaje; el liderazgo y la mejora escolar; el manejo de métodos y estrategias didácticas; el uso de las tecnologías y redes sociales; de problemáticas como la disciplina, los problemas de aprendizaje, la exclusión, la interculturalidad, etc., se suman aquellos centrados en la conceptualización de los docentes sobre sí mismos, sus capacidades y desempeño, focalizados especialmente en la percepción que tienen respecto de su identidad, sus competencias y su intervención en el aprendizaje de sus alumnos. Por consiguiente, se centran en el sentido moral, social, cultural, pedagógico u otro, que le dan a su actuación en relación a la calidad del proceso formativo y en la concreción de las reformas educativas (Nazir Ahmed Jomezai, Shaik Abdul Malik Mohamed Ismail y Fozia Ahmed Baloch, 2018; Gotzens, Castelló, Genovard y Badía, 2003; Matencio-López, Molina-Saorín, y Miralles-Martínez, 2015; Avidov-Ungar and Yoram Eshet-Alkakay, 2011; Suberviola-Ovejas, 2011; Pérez Ferra y Callado Moreno, 2016; Sümer et al., 2018; Sánchez, 2024).

En el contexto educacional chileno, específicamente en relación a las movilizaciones estudiantiles de 2006, en demanda de la calidad de la educación, Brunner (2007) da cuenta de la serie de estudios que describen y analizan la labor del sistema escolar y de la visión de los diversos involucrados sobre el estado de la educación. Refiere, además,

el conjunto de cambios a la institucionalidad del sistema escolar que profesores, estudiantes, directivos, entre otros, proponen, según el Informe Final del Consejo asesor Presidencial para la Calidad de la Educación de 2006.

Del mismo modo, en su estudio centra la atención en la percepción y las opiniones de la sociedad civil sobre la educación y sobre sus proyecciones en función de tres categorías principales: políticas y acciones del gobierno; la familia y los alumnos; y la escuela. Los resultados, en general, muestran a una sociedad que valora la educación y reconoce, ante todo, su importancia económica; que es moderadamente positiva sobre el progreso del sector educacional; y que manifiesta una fuerte demanda de mejor desempeño de los profesores (Bruner, 2007).

En 2015, Díaz Larenas, Solar, Soto Hernández y Conejeros Solar realizan el análisis de la percepción del profesorado respecto de sus prácticas de aula y la formación de este, cuyos resultados revelan nudos críticos para el desempeño docente, como los son la innovación, la investigación, el liderazgo y el perfeccionamiento en función del cambio y la mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje. A partir del concepto de percepción social, concluyen que el profesorado concibe la innovación como escenario aislado y desvinculado de la docencia y que no obedece a una planificación orientada al logro de metas a largo plazo. Además, advierten que solo algunos de profesores con posgrado o post título innovan en el aula y realizan investigación, orientada a la mejora en la calidad de la enseñanza (2015).

Más tarde, también en este contexto, Gaete, Gómez y Bascopé (2016) refieren la escasez de estudios enfocados en las necesidades y experiencias del profesorado en servicio y que el docente en ejercicio no se muestra como un actor relevante para la formación inicial. De igual modo, perciben es muy poco explorados por la investigación lo que piensa, evalúa y valora el profesorado respecto de la Formación Inicial Docente.

III. MARCO CONTEXTUAL

Introducción

El tema que abordamos requirió, además de la adecuada estructuración teórica, incluir en su análisis la relación del objeto en estudio con su entorno natural, es decir, las percepciones de los docentes situados en los centros educativos y focalizados en sus experiencias y reflexiones respecto de su desempeño profesional y laboral y el cambio educativo.

Por tanto, el propósito de este apartado es caracterizar el contexto educacional de la educación chileno en el que está inserto el profesorado de educación media, respecto de los procesos de cambios y reformas que se han producido a partir de 1990 hasta 2023. Acorde al objetivo general del estudio, centramos la problemática de la investigación en los docentes, en su actuación en el aula y los centros educativos; en el sistema educativo y en la sociedad, particularmente respecto de su participación e inclusión en el desarrollo de dichos procesos.

Lo anterior, a partir de la revisión de la literatura que nos permite presentar las particularidades de esta realidad diferenciada: el caso de la educación y sus cambios en una región fronteriza y de una población alejada del centro de desarrollo del país, desde las percepciones de los profesores de educación media, principales afectados por las medidas adoptadas durante la dictadura militar, oficializadas mediante la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza –LOCE– N° 18.962 de 1990, y que hasta ahora mantiene su vigencia, pese a las reformas .

CAPÍTULO 6. CONTEXTO DE LA EDUCACIÓN EN CHILE

6.1. Sistema educativo chileno

El sistema educativo de Chile tiene sus bases en el siglo XIX, cuyos lineamientos políticos fueron muy conservadores y resistentes a los cambios. Un ejemplo de ello es que desde sus orígenes la educación se presentaba en las tres modalidades que aún la caracterizan: pública, particular subvencionada por el Estado y particular pagada por privados, con todas las diferencias en la desigualdad de derechos y la calidad que hasta hoy persisten.

Los cambios producidos en este sistema educacional durante su desarrollo han estado relacionados con los propósitos que impulsaron su implementación y mejora, los que estaban lejos de atender un derecho de formación humana, personal y social; por el contrario, obedecían al creciente nacionalismo y a las demandas económicas y políticas del país, y a la lucha de los poderes públicos, eclesiásticos, económicos y sociales (Labarca, 1939; Silva, 1953; Campos, 1960).

En la actualidad, el sistema educativo del que forma parte la educación media, se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución Política de la República (1980), según el Art. 3 de la Ley General de Educación, asimismo en los tratados y acuerdos internacionales ratificados por Chile. Acorde a ello, el Estado vela por el derecho a la educación de todos los chilenos y la libertad de enseñanza, implementando un marco regulatorio a través de diferentes institucionalidades que, como se observa en la figura N° 3 se organizan en distintos niveles del sistema escolar (UNESCO Y SITEAL, 2019)

Respecto de la estructura del mismo sistema educativo, el MINEDUC (2023) identifica tres niveles: el nivel macro que se encarga de establecer el marco regulatorio y político, orientando y apoyando su implementación; el nivel intermedio que actúa integrando y articulando este nivel con los centros educativos de preescolar, básica y media, que corresponden al nivel micro.

Figura N°3 Sistema Nacional de Educación



Fuente: Adaptación, SITEAL

El sistema educativo chileno se sustenta y fundamenta en los principios establecidos en la normativa educacional contenidos en la Ley General de Educación N° 20.370 de 2009, a partir de los cuales los equipos directivos y unidades del Ministerio de Educación, subunidades y centros educativos deben asumir la tarea de impartir una educación de calidad en todos sus niveles y modalidades, en igualdad de condiciones para todos los estudiantes.

6.1.1. Normativas educativas

La reglamentación educativa chilena marca su inicio con la apertura del Congreso Nacional y la publicación del Plan de Constitución para el Estado de Chile en 1813, mismo año en que se dispone la obligatoriedad de habilitar escuelas gratuitas y se crea el Instituto Nacional.

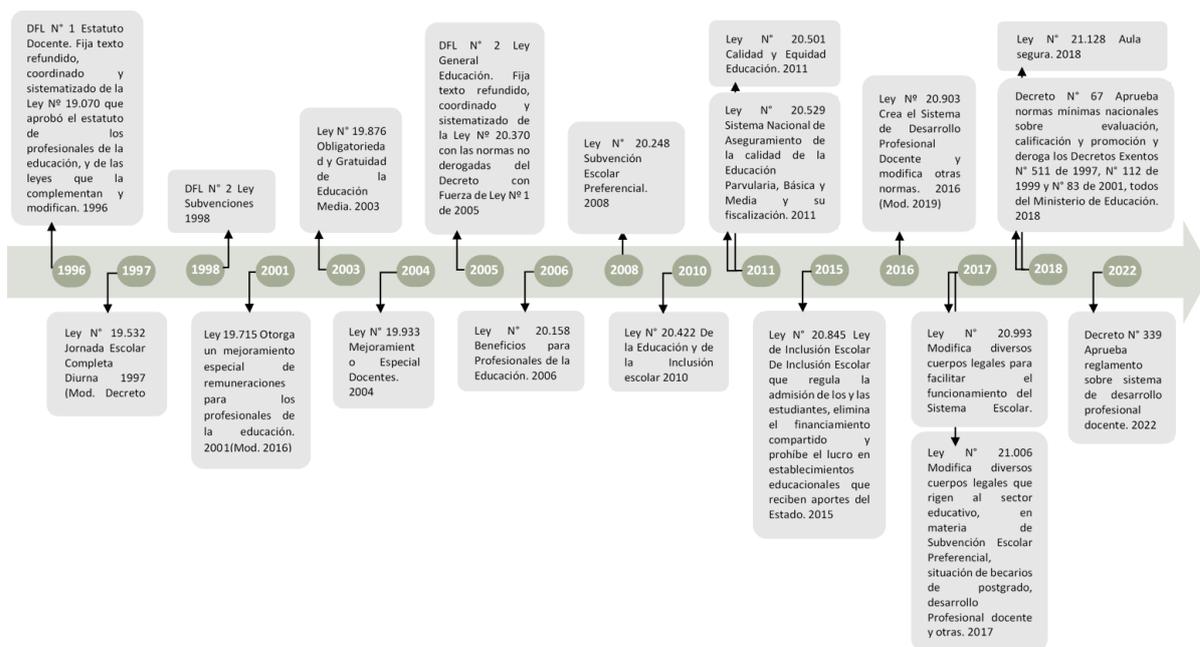
Las normativas establecidas por el Estado respecto de la educación se han visto amenazadas en su desarrollo debido a la relación entre el sistema educativo y los gobiernos de turno. En algunos periodos, estos han provocado la discontinuidad de los propósitos fundamentales del quehacer educativo y, con ello, interrumpido los procesos de formación. En este contexto, los cambios y mejoras, al ser parte de un proyecto de gobierno, difícilmente se programan en el tiempo, pues la autoridad entrante los ajusta,

modifica o invalida en función de los propios (Guzmán, 1995; Cox, 2003; Ossa, 2007; Valenzuela, Labarrera y Rodríguez, 2008; Bellei, 2021).

En este escenario cambiante, nos situamos para indagar sobre las reformas que se producen durante el periodo 1990 a 2023, que constituirá el contexto sobre el cual se analizarán las percepciones sobre el cambio educativo del profesorado de educación media. Han sido tres décadas en las se han promulgado leyes respecto de la educación media, en particular, así como del sistema educativo en general, cuyos propósitos ha sido la mejora en calidad de la educación. Así, por ejemplo, en 2003 entra en vigencia la Reforma constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media N° 19.876.

Sobre la base de la normativa vigente difundida por el MINEDUC (2024), esta investigación considerará para el estudio de la percepción del cambio educativo del profesorado las siguientes reformas y leyes promulgadas durante el periodo de 1991 a 2023, que implican al profesorado de Educación Media, según se muestra a continuación en la Figura N° 4:

Figura N° 4 Reformas y leyes



Elaboración propia

Fuentes: MINEDUC, 2024

Hacia fines de 2019, se produce un acontecimiento social, político y económico sin precedentes en el país, especialmente porque es liderado por estudiantes de educación secundaria y seguido por la ciudadanía en general, que derivó en la suspensión de las clases. Fue un hecho extremo que movilizó a todos los involucrados en la educación, generó reacciones de toda índole y en todos los sectores a nivel mundial, y que fue observado y seguido a nivel mundial. Sin embargo, pese a la fuerza, la movilización fue abruptamente alterada con la declaración de la pandemia por Covid-19 iniciada en 2020, lo que cambió el rumbo de los acontecimientos.

Ante ello, el Ministerio de Educación, considerando los acuerdos internacionales y la realidad del país, debió tomar medidas y promulgar, modificar y actualizar leyes, normativas e instructivos administrativos y curriculares a fin de realizar los cambios y ajustes necesarios para retomar la educación de todos los estudiantes. La complejidad de las condiciones de enseñanza y el aprendizaje se hicieron notar, pese a las medidas adoptadas, generándose reacciones en el mismo sistema de educación y en la comunidad (Villalobos y Quaresma, 2015).

6.1.2. Estructura orgánica del sistema educativo chileno

El Ministerio de Educación de Chile establece sus funciones y descentraliza actuación y territorialidad, según la Ley N° 18.956 de 1990 en la que se señala que el MINEDUC es la Secretaría de Estado responsable de fomentar el desarrollo de la educación en todos sus niveles y modalidades, cuya función, específicamente en relación a la educación media, se centra en:

- asegurar la calidad y la equidad del sistema educativo;
- financiar un sistema gratuito destinado a garantizar el acceso de toda la población a la educación básica y media,;
- promover el estudio y conocimiento de los derechos esenciales que emanan de la naturaleza humana;

- fomentar una cultura de la paz y estimular la investigación científica y tecnológica, la creación artística, la práctica del deporte y la protección y conservación del patrimonio cultural (MINEDUC, Ley N° 18.956, Art. 1°, 1990).

En 2011, la Ley N° 20.529 mediante el Artículo 111 que modifica la Ley N° 18.956, que reestructura el MINEDUC, incorpora al Art. 1° el deber del Estado sobre la integración de los centros educativos de su propiedad para proveer de educación gratuita y de calidad, sustentada en un proyecto educacional público laico y pluralista, que permita el acceso a toda la población y que promueva la inclusión social y la equidad. Asimismo, que este Ministerio actúa como rector del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación y deberá desarrollar un Plan Anual de Aseguramiento de la Calidad de la Educación que garantice la gestión eficaz y eficiente, cuyos resultados se darán a conocer públicamente.

Hasta 2017, la Educación Pública estuvo exclusivamente a cargo de las Direcciones Municipales de Educación o Corporaciones Municipales, dependientes de la Administración Municipal, acorde al el DFL 1-3.063 de 1980, estado que se modificó con la Ley N° 21.040 que crea el Sistema de Educación Pública, lo que se referirá en los siguientes apartados.

El MINEDUC desarrolla sus actividades a través las Secretarías Ministeriales, las Secretarías Regionales Ministeriales y los Departamentos Provinciales, unidades situadas en las quince regiones territoriales que conforman el país.

6.1.2.1. Modalidad de Educación Municipal

En el contexto de la dictadura militar, en 1979 se dicta el DL N° 3.063 sobre Rentas Municipales y en 1980, el DFL 1-3.063 que faculta el traspaso de los establecimientos educacionales del MINEDUC a los municipios. Entre 1980 y 1986 se transfieren todos los establecimientos de Educación Básica y Media administración municipal, que creo Corporaciones de Educación o Departamentos de Educación Municipal (DEM),

supervisados por las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1980).

Esta medida de descentralización de la educación, basada en la concepción neoliberal, provocó que los profesores pasaran de ser empleados públicos - dependientes del Estado- a empleados municipales –particulares– afectando su condición económica, laboral y de la carrera docente (Latorre, Núñez, González y Hevia, 1991). Del mismo modo, generó en los estudiantes y sus familias el desarraigo de los centros educativos más próximos de su territorio, puesto que el libre mercado posibilitó la libre movilidad y con ello una diversidad de problemas sociales y pedagógicos (Raczynski y Muñoz, 2007; Raczynski y Salinas, 2008; Donoso et al., 2011; Benavides, Donoso, Cancino y Sánchez, 2016; Fern y Vallejos, 2020; Garrido, 2020; Fernández y Vallejos, 2023; Sepúlveda-Chávez, 2024). Acorde a ello, se crea el Departamento de Administración de Educación Municipal de Arica - DAEM -, a través del DFL N° 1-3063 del Ministerio del Interior. Este organismo tuvo a su cargo el servicio educacional de todos los niveles y modalidades de educación pre-escolar, básica y media (PADEM, 2018).

La educación pública a cargo únicamente a cargo de las Direcciones Municipales o Corporaciones Municipales, dependientes de la Administración Municipal de Educación, hasta 2017, pasó a constituir el Sistema de Educación Pública, mediante la Ley N° 21.040.

6.1.2.2. Modalidad de Educación Pública.

Después de 37 años de requerimientos de una educación de calidad para todos y de la serie de problemas que venía enfrentado la educación municipal, se concretó uno de los cambios estructurales y funcionales de mayor relevancia. Producto de la degradación progresiva de la educación, en 2017 se promulgó la Ley N° 21.040 Crea el Sistema de Educación Pública que puso fin a la municipalización de la educación estatal, (Eyzaguirre, Izquiero y San Martín, 2021; Caicero Escudero, 2020).

La Ley de Educación Pública es producto de numerosos y prolongados debates que emplazaron a representantes del ámbito educativo, social, político y académico, involucrados directa e indirectamente en la formación de estudiantes de preescolar, primaria y enseñanza media. Dado el contexto los actores demostraron la voluntad de iniciar una nueva etapa en la historia de la educación pública en Chile en busca de implementar un sistema educacional de calidad, equitativo e inclusivo, donde el Estado fuese garante del derecho a la educación.

Ante la complejidad de esta transformación, cuyo origen está en la reforma Educacional, se inició un proceso gradual para desarrollar la política de Estado hasta el 2027, periodo en el que se activarán los 70 Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), acorde a la modificación de plazos establecida en 2022, según el Decreto N° 162 del MINEDUC.

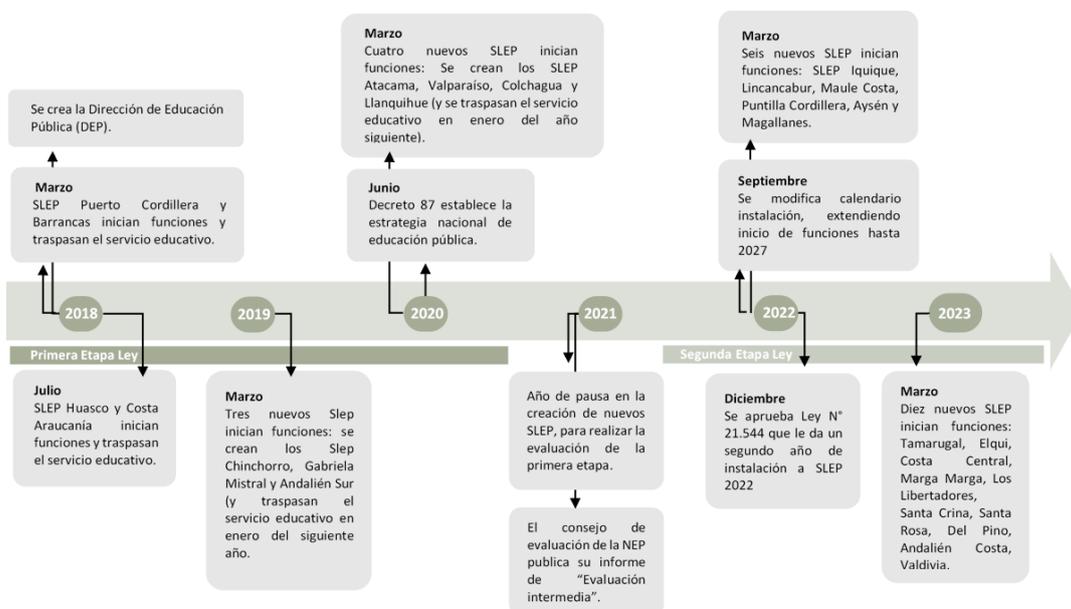
En 2018, entró en vigencia la institucionalidad de la nueva educación pública, la que está integrada por el Ministerio de Educación, la Dirección de Educación Pública, los Servicios Locales de Educación Pública y los establecimientos educacionales. Del mismo modo, los Servicios Locales son constituidos por un Consejo Local de Educación con participación de docentes, asistentes de la educación, estudiantes, padres y apoderados e instituciones de educación superior; y un Comité Directivo Local con representación de los centros de padres, de la municipalidad y del gobierno regional.

Con posterioridad, en 2019, en el contexto de la segunda etapa de operación de los cuatro primeros SLEP - Huasco, Puerto Cordillera, Barrancas y Costa Araucanía-, se inició la instalación de tres nuevos: Chinchorro de la Región de Arica y Parinacota; Gabriela Mistral de la Región Metropolitana; y Andalién Sur de la Región del Biobío.

Hasta 2020, se implementaron los once primeros SLP, no obstante, debido a una serie de dificultades, acorde al informe de Evaluación Intermedia del Consejo de Evaluación del Sistema de Educación Pública y la misma ley y sus modificaciones, la Dirección resolvió evaluar el sistema en 2021. Por tanto, a partir de 2022 se ha realizado los ajustes necesarios para generar las condiciones de una educación de calidad y fortalecer las

capacidades de los establecimientos a fin de avanzar en la creación de los SLEP restantes (59) en las cohortes 2023, 2024 y siguientes.

Figura N° 5 Cronología del Sistema de Educación Pública



Elaboración propia

6.1.2.3. Modalidad de Educación particular subvencionada y particular pagada

El sistema de educación particular es parte de la historia de la educación chilena. Se ha mantenido en el tiempo con ligeras modificaciones (Campos, 1960; Silva, 1953; Labarca, 1939). Al igual que en el pasado, en pleno siglo XXI, la educación particular incluye dos modalidades: la subvencionada por el estado y la pagada por privados. La primera de ellas especialmente favorecida a partir de 1980 con la intención mejorar la educación, bajo lógica de mercado (Almonacid, 2004).

A partir del proceso de descentralización de la educación Chile y la municipalización de la educación pública, sustentada por el DFL N° 3.063 de 1979, la expansión de los establecimientos privados financiados con recursos públicos, implementada como un mecanismo de mejoramiento, ha sido progresiva. El aumento de la matrícula y egreso, y la mejora inicial en los resultados de aprendizajes de los estudiantes, parecía confirmar

los beneficios que se auguraban en su propuesta formativa. Sin embargo, el avance que logra durante la dictadura, pasadas casi cuatro décadas evidencia que no es tal, pues deja en el camino lo más importante: la calidad y equidad de la formación de los estudiantes.

Los estudios de Bellei (2007 y 2015) y Bellei y Orellana (2014), entre otros, muestran que los centros educativos de administración particular subvencionada no son más efectivas en cuanto a los resultados de aprendizaje que los públicos –en ese entonces municipalizados–. Si hubo una diferencia parecieran haber sido más favorecidos los públicos. Por otra parte, refieren la expansión de los centros particular pagados que incrementaron la segmentación e inequidad de la educación de Chile.

El caso de la modalidad particular subvencionada chilena constituye un objeto de estudio en relación a los efectos que la concepción de mercado ha tenido a nivel de las personas, la sociedad, la economía y la cultura (Bellei, 2015). Esto, especialmente después que las movilizaciones estudiantiles evidenciaron el verdadero costo que significa para las familias más pobres del país.

En 2015, el sistema educativo particular subvencionado se ve afectado por la Ley N° 20.845 Inclusión Escolar, la que a su vez fue modificada por la Ley N° 20.993 de 2017. Esta última regula la admisión de los estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado, por lo que sus propietarios deberán optar a la gratuidad en caso de recibir dicho aporte (Canales, Bellei, y Orellana, 2016; Tomé, 2020; Padilla-Fuentes y Rodríguez-Garcés, 2022; Benavides-Moreno, Reyes-Araya, y Alarcón-Leiva, 2023).

Por su parte, la educación particular pagada, cuyo financiamiento proviene del aporte de privados, conserva su tradicional autonomía, exclusividad y resultados en rendimiento académico. Al igual que la subvencionada, en las últimas décadas ha ido en aumento el número de establecimientos y estudiantes, conforme a la demanda de familias de clases altas y las élites económicas del país para la educación de sus hijos,

que principalmente residen en las ciudades con más recursos económicos (Barrera, Falabella e Ilabaca, 2021; Turri y Rodríguez, 2022; Ilabaca, Ascorra y Allende, 2024)

Las instituciones educativas de ambos sistemas, representadas por sus respectivos sostenedores y directores, forman parte de dos organismos: la Federación de Instituciones de Educación Particular (FIDE) y la Confederación de Educación Particular Subvencionada de Chile (CONAPAS). Al igual que la educación pública, su funcionamiento académico es supervisado por el Ministerio de Educación a través de la Secretarías Regionales Ministeriales, no obstante, cuentan con la autonomía que les confiere su calidad de organismos privados y acorde al financiamiento que tienen.

6.2. Educación Media chilena

La educación media en Chile se estableció en 1813 con la creación del Instituto Nacional, cuando el país se abría paso en una sociedad todavía muy conservadora del poder colonialista. Desde estos inicios, la educación chilena ha sido un asunto complejo, cuyos propósitos de implementación centralizada estaban lejos del deseo de atender a un derecho de formación humana, personal y social. Por el contrario, obedecían al creciente nacionalismo y a las demandas económicas y políticas del nuevo país, sobre la base de la confrontación y los acuerdos entre los poderes públicos, eclesiásticos, económicos y sociales -partidarios y oponentes-. A partir de este hecho, se constituyó el sistema educativo nacional, sustentado en las normativas establecidas en los sucesivos gobiernos. Las familias herederas de la cultura medieval feudalista no veían con buenos ojos que la educación se impartiera como un derecho público; presentían la amenaza de un pueblo con educación, aunque fuese elemental, primaria (Labarca, 1939; Silva, 1953; Campos, 1960).

Durante las décadas siguientes se crearon centros de educación media, tanto para hombres como para mujeres; algunos con más vida que otros. Luego, la reforma de 1843 definió los contenidos, estableció la duración de seis años y propuso impulsar la educación fiscal, sin embargo, el proceso fue más lento de lo que se esperaba. Ante la escasez de recursos y avances, los gobiernos debieron subvencionar colegios

particulares, lo que originó la predominancia de los colegios de segunda enseñanza particulares (Labarca, 1939; Campos, 1960).

En 1879, se creó la Ley General de Instrucción Media y Superior con la que se reguló y organizó la educación media y la superior. Esta Ley dispuso la gratuidad de ambos sistemas educativos y el financiamiento por parte del Estado, con lo cual se consagró el Estado Docente en Chile. Solo hasta 1965, mediante el Decreto N° 27.953 del Ministerio de Educación Pública, se creó el séptimo grado de educación general básica, produciéndose un cambio relevante a nivel curricular que transformó la enseñanza básica en una formación de ocho años y la educación media en una de cuatro.

Hacia fines del siglo XX, en el contexto de la dictadura militar y sobre la base de la Constitución Política de 1980, se inició en 1981 la reforma a la educación chilena que descentralizó la administración fiscal de la educación básica y media, entregándola a las municipalidades. Este proceso de descentralización y municipalización de la educación constituye una de las reformas más relevantes, puesto que introdujo instrumentos de financiamiento subsidiarios a la demanda; desafiló la calidad de funcionarios públicos a los docentes; y, por último, instituyó las bases legales e incentivos de mercado para impulsar la creación y el crecimiento de colegios y liceos privados con financiamiento estatal (Corvalán y García-Huidobro, 2016).

En 1990, la Ley N° 18.956 reestructuró el Ministerio de Educación Pública, constituyéndose la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962 –LOCE– que, entre otros, estableció los requisitos mínimos que debían cumplir los niveles de enseñanza básica y enseñanza media; reguló el deber del Estado de velar por su cumplimiento; y normó el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todos los niveles formativos.

En el ámbito curricular, la Ley Orgánica Constitucional instauró los objetivos mínimos y contenidos fundamentales que orientarían la educación, con lo cual concedió la libertad a la diversidad de establecimientos, de modo que pudieran elaborar sus propios planes y programas de formación; para aquellos que no, el Ministerio de Educación debía contar con una propuesta básica de objetivos y contenidos.

En relación a la enseñanza media, la Ley N° 18.962, señala en el Art. 8°:

“es el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de enseñanza básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno, mediante el proceso educativo sistemático, logre el aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios que se determinen en conformidad a la presente ley, perfeccionándose como persona y asumiendo responsablemente sus compromisos con la familia, la comunidad, la cultura y el desarrollo nacional.” (Biblioteca del Congreso Nacional del Chile, 1990).

Después de siete décadas, fue derogada formalmente la Ley N° 5.291 (1929) que dictaminaba el aumento a seis años de la educación gratuita, mediante la Reforma Constitucional de 2003. La normativa estableció la obligatoriedad y gratuidad de la educación media, a través de la Ley N° 19.876 del Ministerio de Educación, debiendo el Estado financiar la gratuidad y asegurar el acceso a ella de todas las personas. Con esta normativa, además, la educación media extendió el período de formación de ocho años a doce, como se indica a continuación:

"La educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad". (Biblioteca del Congreso Nacional del Chile, 2003).

En 2009, la Ley General de Educación N° 20.370 –LGE– derogó la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962 de 1990, sustituyendo las disposiciones en materia de educación regular. Esta ley introdujo al sistema educativo cambios inspirados en tres principios: la calidad de la educación, la equidad del sistema y la diversidad, transparencia, integración e interculturalidad. Asimismo, la nueva ley contiene el marco general de los principios, fines, deberes del Estado, derechos y obligaciones de los actores del proceso educativo; y las disposiciones generales sobre los tipos, niveles y modalidades del sistema educativo, así como las normas que fijen el ordenamiento de

un currículo nacional flexible, moderno, democrático y orientado a las necesidades del siglo XXI.

La LGE señala en el Art. 4 que “El sistema de educación será de naturaleza mixta, incluyendo una de propiedad y administración del Estado o sus órganos, y otra particular, sea ésta subvencionada o pagada, asegurándole a los padres y apoderados la libertad de elegir el establecimiento educativo para sus hijos.” Asimismo, respecto a la Educación Media, el Artículo 8° indica que “El Estado tiene el deber de resguardar la libertad de enseñanza [...] La libertad de enseñanza incluye el derecho de abrir, organizar y mantener establecimientos educacionales”. En el Art. 20° señala:

“La Educación Media es el nivel educacional que atiende a la población escolar que haya finalizado el nivel de educación básica y tiene por finalidad procurar que cada alumno expanda y profundice su formación general y desarrolle los conocimientos, habilidades y actitudes que le permitan ejercer una ciudadanía activa e integrarse a la sociedad, los cuales son definidos por las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley. Este nivel educativo ofrece una formación general común y formaciones diferenciadas. Estas son la humanístico-científica, técnico-profesional y artística, u otras que se podrán determinar a través de las referidas bases curriculares”. (Biblioteca del Congreso Nacional del Chile, 2009).

A partir del 2011, se inició el proceso de transformación de la LGE en el ámbito estructural, de gestión y del quehacer pedagógico, con especial atención en la educación pública. Ello, a partir de la Ley N° 20.501 Calidad y Equidad de la Educación y, especialmente, de la Ley N°20.529 que creó el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su fiscalización y con ello, la elaboración de estándares de aprendizaje. De igual modo, se instauraron normativas como la Ley N° 20.536 sobre Violencia Escolar.

Entre el 2013 y el 2016 se oficializaron una serie de normativas en relación al currículo, como por ejemplo, las Bases Curriculares para la Educación Media Técnico Profesional y el Decreto Supremo N° 369 de 2015 que establece las bases curriculares desde 7º año básico a 2º año medio (MINEDUC, 2017).

Por otra parte, el 2015 se promulgó la Ley N° 20.845 Inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. Luego, en 2016, la Ley N° 20.911 Crea el plan de formación ciudadana para los establecimientos educacionales reconocidos por el estado de los niveles de enseñanza parvularia, básica y media.

En 2017, la Ley N° 20.993 Modifica diversos cuerpos legales para facilitar el funcionamiento del sistema escolar y la Ley N° 21.040 Crea el Sistema de Educación Pública en la que se establecen las instituciones que lo componen y regula su funcionamiento.

6.2.1. Normativas de la educación media

La Educación Media, según lo establece el MINEDUC es el proceso de aprendizaje permanente de adolescentes, que abarca la etapa de la adolescencia comprendida entre los 13 y 17 años. Se sustenta esta modalidad en la definición de Educación expresada en los Art. 2 y Art. 20 de la Ley General de Educación N°20.370 (MINEDUC, 2009), que distingue las siguientes modalidades:

- Formación diferenciada humanista-científica: Orientada a la profundización de áreas de la formación general de interés de los estudiantes.
- Formación diferenciada técnico profesional: Orientada a la formación en especialidades definidas en términos de perfiles de egreso en diferentes sectores económicos de interés de los alumnos.
- Formación diferenciada artística: Orientada a la formación especializada definida en términos de perfiles de egreso en las diferentes áreas artísticas de interés de los alumnos.

Para la implementación y funcionamiento de dichas modalidades, el MINEDUC proporciona, a través de su plataforma <http://www.MINEDUC.cl/>, las normativas,

documentación y recursos curriculares, entre ellos, destacamos los referidos exclusivamente a la Educación Media:

- Implementación curricular: Bases Curriculares, Planes y Programa de Estudio de Formación General, Guiones Didáctico y guías para el estudiantes de 1° y 2° de Educación Media y 1° a 4° Año de Educación Media.
- Formación Ciudadana: Orientaciones, instrumentos de evaluación, guiones didácticos, cartillas y ficheros.
- Implementación Curricular: Bases Curriculares, Planes y Programa de Estudio de Formación General, Guiones Didácticos y guías para el estudiantes de Educación Media Técnico-Profesional.
- Retención Escolar: Manual, orientaciones y técnicas de retención escolar y Videos con historias de vida.
- Innovación: Indagación científica para la Educación en Ciencias (ICEC) y Programa de actividades.
- Población escolar del Sistema Local de Educación Pública

6.2.2. Educación Media en la Región de Arica y Parinacota

a) Población escolar del Sistema Local de Educación Pública

El SLEP Chinchorro de Arica y Parinacota cuenta con 64 establecimientos educacionales de educación básica y media, cuya matrícula general, según el Plan Anual de Local de Educación Pública, alcanza para el 2022 los 18.493 estudiantes. De estos, 18.064 alumnos corresponden a la comuna de Arica, en la que 11 establecimientos imparten la educación media en las tres modalidades: humanístico-científica, técnico-profesional y artística.

b) Población escolar del Sistema Particular-subvencionado y Particular-pagado.

El sistema particular-subvencionado cuenta con 28 centros educativos que imparten la educación media humanístico-científica y técnico profesional, cuya matrícula alcanza los 31.253 alumnos (2017), según se observa a continuación:

Tabla N° 3 Estudiantes

Sistema de educación pública	Educación particular subvencionada	Educación particular pagada	Total
4.884	7.858	693	14.639

El sistema educativo particular pagado cuenta con cuatro colegios que imparten la educación media humanístico-científica, cuya matrícula alcanza los 2.202 alumnos (2017).

Población escolar del Sistema de Educación Pública

El Sistema de Educación Pública cuenta con 11 centros educativos que imparten la educación media humanístico-científica y técnico profesional

Tabla N° 4 Sistema de Educación Pública

Establecimientos de Educación Media	HC	TP	A	Docentes
Liceo Bicentenario Jovina Naranjo	x		x	11
Liceo Artístico Juan Noé Crevani	x			23
Liceo Instituto Comercial de Arica		x	x	28
Liceo Octavio Palma Pérez	x			58
Liceo Bicentenario Pablo Neruda		x		37
Liceo Antonio Varas de la Barra		x		68
Liceo Politécnico de Arica		x	x	45
Colegio Integrado Eduardo Frei M.	x			32
Colegio Centenario	x			26
Liceo de Codpa		x		6
Liceo de Azapa José Abelardo Núñez		x		20
Liceo Granaderos Putre		x		7
TOTAL				361

Población escolar del Sistema Particular-subvencionado y Particular-pagado.

El sistema particular-subvencionado cuenta con 24 centros educativos que imparten la educación media humanístico-científica y técnico profesional.

Tabla N°5 Sistema Particular-subvencionado (Modalidad HC – TP)

Establecimientos de Educación Media	HC	TP	A	Docentes
Colegio Italiano Santa Ana	X			29
Liceo Bicentenario Domingo Santa María	X	X		65
Colegio San Marcos de Arica	X			24
Colegio Alemán de Arica	X			20
Abraham Lincoln School	X			14
North American College	X			62
Colegio Ford College	X			15
Colegio Cardenal Antonio Samore	X			37
Colegio Padre Luis Gallardo	X			9
Colegio Saucache	X			32
Colegio Arica College	X			23
Colegio Leonardo daVinci		X	X	25
Liceo Agrícola Técnico. Prof. Padre Fco. Napolitano	X			10
Colegio Mosaicos	X			7
Colegio Chile Norte	X			26
Liceo Bicentenario Colegio Cardenal Raúl Silva H.	X			24
Colegio Bicentenario Miramar de Excelencia		X		25
Colegio Adolfo Beyzaga Ovando	X			16
Liceo Presidente Carlos Ibáñez del Campo				6
The International School Arica	X			10
Colegio Juan Pablo II	X			19
Colegio Hispano	X			14
Colegio Tecnológico don Bosco de Arica	X			9

Colegio John Wall Holcomb	X			9
TOTAL				530

El sistema educativo particular pagado cuenta con cuatro centros educativos que imparten la educación media humanístico-científica.

Tabla N° 6 Sistema de particular Pagada de Arica.

Establecimientos de Educación Media	HC	TP	A	Docentes
Colegio San Jorge	X			21
Junior College	X			25
Colegio Andino	X			21
The Azapa Valley School	X			27
TOTAL				94

6.3. El profesorado chileno

Tanto los estudios como la experiencia misma evidencian el protagonismo del profesorado en todo cambio educativo. Lo que el profesorado piense y haga en el aula es determinante para la implementación efectiva de un cambio, no obstante, la realidad pareciera pasar por alto este hecho.

Las condiciones en que se desempeñan los profesores son complejas y se deterioran día a día. En estas últimas décadas, el estrés, el aislamiento, la falta de valoración hacia los docentes, la evaluación continua, entre otros han influido considerablemente en el aumento del número de profesionales que abandonan la docencia, sea por enfermedad, insatisfacción, falta de valoración o porque se sienten asediados ante los resultados de sus estudiantes. Ante ello, cualquier cambio o reforma educativa debiera focalizar su atención en los profesores, en todos los ámbitos, esto es, personal, social y laboral

Fullan, 2002; Cox, Meckes y Bascope, 2010; Gaete, Castro, Pino y Mansilla, 2017; Zamora, Meza y Cox, 2018).

En 2017, previo a la implementación de la Política Nacional Docente (PND), Orrego realizó un estudio para conocer el grado de felicidad de los profesores chilenos. Para ello, encuestó a 1200 docentes de todo el país quienes manifestaron sentirse “moderadamente felices respecto a sus labores: 6 de cada 10 docentes indica que está feliz en su trabajo y 7 de cada 10 reporta altos grados de disfrute de sus funciones la mayor parte del día. Este resultado es coherente con el reportado por la encuesta Voces Docentes II”. (2018: 6)

Del mismo modo, la investigación muestra que el profesorado manifiesta estar consciente del impacto social de su labor en las aulas, por tanto asumen su rol formador no solo ante sus alumnos, sino también hacia las familias y la sociedad. Al respecto, es el profesorado del sistema de educación pública, quienes expresan mayor motivación y compromiso, lo cual revela las deficientes condiciones laborales del sistema particular subvencionado (Orrego, 2018).

Lo anterior pone en evidencia el fracaso de la implementación de la educación particular subsidiada por el estado como mejora de la calidad de la educación. Los estudios revelan que los avances en relación a los aprendizajes de los estudiantes no difieren de los de la educación pública y, del mismo modo, tampoco han mejorado las condiciones para el profesorado:

Los docentes de los establecimientos particulares subvencionados son quienes se sienten más desplazados respecto a sus oportunidades para progresar en sus carreras y adquirir nuevos cargos y responsabilidades, así como equilibrar su trabajo y su vida y la percepción de la jornada laboral como realizable. Le siguen los profesores que pertenecen a los establecimientos municipales, particularmente en relación a los docentes de colegios particulares pagados (Orrego, 2018: 13)

Esto último tiene relación con las expresiones de Londoño (2019) quien señala que “en seis años, si no se toman algunas medidas, podrían faltar 32.000 profesores idóneos. En otras palabras, 1 de cada 10 profesionales que hagan clases no serán profesores preparados en su materia, lo que impactaría directamente el aprendizaje de miles de niños”. Sin duda que los resultados de la investigación realizada por Orrego representaron un problema para el que, aunque se veía venir, ni el sistema educativo ni la sociedad estaban preparados. La tan esperada mejora de la calidad de la educación, al igual que ahora, exigía un profesorado con la formación pedagógica y disciplinar adecuada a los tiempos de cambios, desafíos y reglamentaciones de toda índole y, por lo que anticipó la investigación, no había seguridad de contar con él.

Lo anterior, evidencia que el caso del profesorado chileno, en relación a la dinámica mundial que ha adquirido la educación, no dista de lo que sucede en el mundo. Esto porque su actuación es definida, orientada y reglamentada a partir de exigencias progresivas externas e internas, esto es, de la sociedad del conocimiento, la globalización y el mercado, por una parte, y de los establecimientos educativos, los estudiantes y de sí mismos, por otra. El profesorado históricamente ha sido sobreexigido, sin embargo, el actual escenario parece ser más complejo que en otros tiempos.

Parte de tal complejidad radica en la serie de normativas que regulan la actuación del profesorado, establecidas por el Ministerio de Educación sobre la base de una Constitución Política (1980) creada durante la dictadura militar, hace más de cuatro décadas. Prueba de esto, son las ordenanzas consideradas como referentes para el presente estudio, a saber, Ley N° 19.070/1991, Ley N° 20.501/2011, Ley 20.903/2016, Ley N° 21.040/2017, entre otras, cuyas disposiciones no logran desprenderse del marco legal de 1980.

Del mismo modo, el quehacer del profesorado, de una u otra forma, es regulado mediante el Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización, conformado por organismos como la

Agencia de Calidad de la Educación, el Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación y el Consejo Nacional de Educación.

Acorde a lo anterior, la Agencia de la Calidad de la Educación, por su parte, señala que es imposible referirse a la calidad sin incluir a los docentes; al vínculo afectivo y valórico que son capaces de establecer con la comunidad educativa, especialmente con sus estudiantes; y a las competencias y habilidades que deben poseer:

“la relación profesor-estudiante sigue siendo la díada básica y central, de cuya relación depende gran parte de lo que entendemos por una educación de calidad. Una relación humana y respetuosa; una sala de clases como un espacio donde se puede disfrutar se yergue como una gran aspiración de calidad, sobre todo para los estudiantes, contraria a la etiqueta que la cultura ha puesto al aula” (2018: 13).

En el mismo sentido, Brunner iniciado el siglo XXI refirió el estado de la educación chilena y la importancia que tienen las buenas prácticas del profesorado para el logro de altos niveles de aprendizaje en los estudiantes y el contexto cultural para la efectividad de las escuelas. Destaca el valor que la sociedad le confiere a los profesores y a los centros educativos, pese a la falta de reconocimiento de la clase “más ilustrada”. El investigador insiste en la necesidad de cambio en la visión de la profesión docente para la mejora de la calidad y efectividad de la educación chilena. Así como también, releva la importancia de considerar a todos los agentes del proceso formativo para la toma el diseño e instalación de normativas y programas de mejora, a fin de para recuperar en el profesorado la motivación por enseñar, la permanencia en las aulas y las competencias de la docencia (Brunner, 2005, 2007, 2014 y 2016).

Luego, frente a las expectativas que se hacen con la aplicación de las leyes que buscan mejorar la educación, refrenda la importancia del cambio de cultura para el tratamiento de la educación: “se trata de que si vamos o no lograr articular una cultura del cambio educacional que sea más coherente que las que hemos tenido hasta ahora, si eso se va a ir logrando en el próximo tiempo creo yo que sería un gran avance para el sistema escolar y para el sistema de educación superior” (Bruner, 2017).

Sin embargo, si bien las advertencias de Brunner son válidas en el medio, en la práctica observamos que el panorama no cede, ya que con motivo de los diversos cambios y reformas, los docentes deben estar es el constante perfeccionamiento. Estos son motivados u “obligados” a ser parte de talleres, jornadas, proyectos, etc. con resultados no siempre positivos, tanto en lo personal como en lo profesional, según lo refiere Miranda:

“Desde que surge la reforma en Chile, los docentes han sido expuestos a cientos de horas de capacitación y, al parecer, los resultados son escasos, en particular, en liceos vulnerables como los estudiados, lo que haría necesario, como lo sugiere la OCDE (2004), analizar la pertinencia y la relevancia de estos perfeccionamientos y el nivel de transferibilidad que estas experiencias tienen al aula y a la organización” (2013: 204).

Lo que se supone va a ser en beneficio del desempeño docente, muchas veces termina convirtiéndose en un desgaste y agobio para todas las partes involucradas. Como lo confirma la reciente investigación de Zamora, Meza y Cox (2018) respecto del profesorado principiante de enseñanza media, y la complejidad del panorama que enfrentan.

Dicho estudio, releva el factor emocional, más que el profesional o laboral, al momento de decidir sobre la acción y permanencia en el desempeño de aula. Esto pone en evidencia la necesidad de centrar la atención en la persona del profesor, esto es, sus emociones, valores, creencias, percepciones, etc. sobre sí mismo y sobre todo lo que involucra la formación de sus estudiantes.

Ello explica nuestro interés en conocer el caso del profesorado de Educación Media de Arica, específicamente en relación a su percepción respecto del cambio, puesto que se desempeña en un escenario particular, pero que pondría en evidencia el estado en el que se encuentran docentes y estudiantes de zonas extremas que aspiran también a la calidad de la educación.

6.3.1. Profesorado de educación media de Arica

La migración, la interculturalidad, la diversidad y la inclusión en un aula integrado por estudiantes chilenos, peruanos y bolivianos constituyen parte de la historia formativa de los establecimientos educativos de Arica. No obstante, frente el fenómeno mundial de migración, la nueva diversidad en las aulas significa, una vez más, un importante desafío para el profesorado. Se trata de una realidad que se superpone a la propuesta educativa del nivel central y a las controversias económicas, políticas e históricas que hay entre los tres países desde la Guerra del Pacífico (Mondaca y Gajardo, 2015; Mondaca, Rojas, Siales y Sánchez, 2017).

El profesorado que desempeña su labor en esta ciudad fronteriza y extrema geográficamente, debe sumar a todos los problemas y fenómenos educativos nacionales y mundiales, antes descritos, la complejidad de un contexto educativo en extremo diverso, transfronterizo y alejado de las grandes ciudades de su propio país.

El número de profesores de Educación Media que ejerce en la Región de Arica y Parinacota asciende en 2017 a 1369 (MINEDUC, 2018), distribuidos en los 36 establecimientos que imparte el nivel medio –Humanístico Científico o Técnico Profesional de las cuatro comunas que la conforman: Camarones (1), Parinacota, Putre (1) y Arica (34). Del total de docentes, 608 se desempeñan en establecimientos públicos; 689, en subvencionados y 72 en colegios particular pagados, en la modalidad Humanístico Científico y Técnico Profesional para jóvenes.

Por consiguiente, los profesores de Arica cuentan con un medio laboral constituido por 34 establecimientos educativos que imparten el nivel de Educación Media, esto es, de 1° a 4° año medio. De estos, 3 son colegios particular pagados; 9 son parte de la administración pública-municipal; y 22 son subvencionados por el estado.

La mayoría de los docentes de Educación Media que ejercen en la Región de Arica y Parinacota fueron formados por la Universidad de Chile, Sede Arica, institución del Estado, hasta 1980, año en el que fue cerrada durante la dictadura militar. A partir de

1981, la Universidad de Tarapacá, también pública, provee de profesores de los tres niveles educativos –pre-escolar, básico y medio- en las diversas especialidades disciplinares, a la ciudad de Arica y al resto de la zona norte del país.

Los estudios respecto a la realidad educativa de la ciudad de Arica son escasos y lo que existe, en su mayoría obedecen a temas como el bilingüismo, la migración, la interculturalidad o la territorialidad política (Espinosa, 2009; Soza-Amigo y Correa, 2014; Mondaca y Gajardo, 2015; Mondaca, Rojas, Siales y Sánchez, 2017; Dilla, 2018).

Respecto del profesorado ariqueño, específicamente, en 2016, El Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigación Pedagógicas –CPEIP- del Minieduc, acorde a la Ley 20.903 de 2016, convocó al profesorado de todo el país a talleres para conocer sus opiniones respecto de las brechas formativas, priorización de las mismas y compromisos que implican. El estudio a 110 docentes de la Región de Arica y Parinacota evidencia que:

“En la enseñanza media científico-humanista se pide concentrar esfuerzos en la capacitación disciplinaria y didáctica, en el uso de TICs y en el trabajo interdisciplinario. En la enseñanza media técnico-profesional se solicita capacitación priorizada en didáctica, evaluación y en contenidos de actualización para profesionales del área. Sumados equipos directivos a este nivel de conversación, también se requieren talleres de habilidades blandas, articulación de comunidades educativas y capacitación de apoyo a personal no docente” (CPEIP, 2016, p. 22).

IV. MARCO METODOLÓGICO

Introducción

Definir el lineamiento metodológico en el que se encuadra una investigación sobre educación resulta tan complejo como delimitar el propósito, especialmente cuando se trata de un tema sobre el cual se discute y se reflexiona siempre.

Esta complejidad tiene que ver también con las aprensiones respecto de la validez de un enfoque sobre otro o bien la incompatibilidad que pueda haber entre ellos, como por ejemplo, el cuantitativo en relación al cualitativo. No obstante, tal discusión ha dado paso a posiciones más integradoras que han cobrado valor ante la necesidad de observar, explicar y comprender los fenómenos con la fiabilidad de siempre, pero desde un prisma multidimensional (Kuhn 2002; Rodríguez, Gil y García, 1996; Vallès, 1999; Mc Millan y Schumacher, 2005; Cohen y Rojas, 2019; Creswell y Creswell, 2022). Al respecto, señalan Reichardt y Cook no ven fundamentos para creer que los procedimientos cualitativos tengan el privilegio de la subjetividad. Esto dado que los sondeos de opinión mediante encuestas son probados ejemplos de medidas cuantitativas que implican subjetividad (1986).

En este escenario y desde una concepción más abierta, este apartado da cuenta de la perspectiva hermenéutica interpretativa, en la que se enmarca esta investigación, así como el enfoque y metodología. Además, refiere el diseño y las estrategias utilizadas para cumplir con el propósito y los objetivos en relación a las percepciones del profesorado sobre el cambio educativo. Asimismo, identifica y describe la muestra y los procedimientos para la recopilación de datos y el análisis de los resultados (Vallès, 1999).

Acorde a ello, el estudio propone un enfoque mixto, esto es, una combinación de procedimientos cuantitativos y cualitativos para desarrollar el estudio. Se pretende utilizar ambas formas de estudio, puesto que proporcionan diferentes tipos de información: datos cerrados en el enfoque cuantitativo y datos abiertos en el caso del

cualitativo, con el propósito de lograr una comprensión consistente del problema y, por tanto, de responder las preguntas de investigación de modo más acabado (Creswell y Creswell, 2022; Maldonado 2023).

En este sentido, el diseño mixto con un desarrollo secuencial parece útil frente a un problema complejo, con variadas facetas y realidades como lo es la educación, y que requiere de tiempos acordes a los procedimientos de recopilación. Esto a fin de explorar áreas sustantivas del tema, sobre las que en una primera fase (cuantitativa) ya se tiene conocimientos significativos. En la segunda fase (cualitativa) se busca nuevos y específicos datos, como es el caso de la narrativa del profesorado respecto del cambio educativo y su contexto. Se espera, entonces, que la conexión de continuidad entre una y otra fase permita alcanzar una mayor comprensión del tema y validez de las conclusiones (Reichardt y Cook, 1986).

En el mismo sentido, debido a su alcance temporal, la investigación es de carácter transversales, es decir, se desarrolla a partir de la recolección, descripción y análisis de datos en un solo momento, en un tiempo único, por tanto ni prospectivos ni retrospectivos. Por tanto, todas las mediciones se hacen en una sola ocasión, por lo que no existen períodos de seguimiento (Hernández et al., 2014; Castillo y Cañete, 2022;

Finalmente, se optó por el estudio de caso del profesorado de educación media de la ciudad de Arica, a fin de analizar sus percepciones sobre el cambio educativo y su contexto de desarrollo, debido a su protagonismo – natural y atribuido – en el logro de una educación de calidad, en una región, cuya condición sociocultural, económica y política es de alta complejidad, por lo que, según el planteamiento de Simons (2011) constituye una unidad social y un escenario específico y significativo que estudiar (Segura y Molina, 2020; Valenzuela-Zambrano, Álvarez Fabio y Salgado Neira, 2021; Villalobos, Pereira y Lagos, 2022)

CAPÍTULO 7. DISEÑO Y METODOLOGÍA

Introducción

Acorde al objetivo general de esta investigación de analizar la percepción del profesorado de educación media de la ciudad de Arica, en relación a los cambios en el sistema educativo desde una perspectiva hermenéutica interpretativa, el diseño y la metodología mixta cuanti-cuali consideró inicialmente la recopilación, registro y sistematización de la literatura, según los lineamientos investigativos de la temática en cuestión. Esta fase permitió contar con los referentes teóricos y el estado del arte del tema, así como con los antecedentes contextuales que sustentan el trabajo de campo.

Realizado el encuadre teórico y contextual, se llevó a cabo el levantamiento de datos mediante la aplicación de técnicas de recogida de información a la población representativa del caso en estudio: profesorado de educación media de Arica. Las dos técnicas utilizadas –cuestionario y entrevista semi estructurada- previo diseño y validación de los instrumentos, fueron administradas en dos fases: Fase 1: cuestionario y Fase 2: entrevista. Luego de obtener los resultados, estos fueron procesados y analizados, a partir del encuadre teórico, contextual y metodológico para el logro de las conclusiones.

7.1. Tipo de investigación

El encuadre hermenéutico interpretativo provee una perspectiva propia para la comprensión e interpretación de los textos, esto es, para entender y comprender textos de diversa naturaleza, entendiéndose sobre actitudes, percepciones, acciones, opiniones, propósitos, motivaciones, significados y fenómenos, puesto que en estos siempre se da una implicación entre el interpretador y lo interpretado (Quintana y Hermida, 2019; Maldonado, 2023)

El término interpretación tiene dos significados, según Maldonado (2023), uno de ellos es el proceso de elocución; el otro, el proceso de interpretación. En ambos casos se lleva

acabo la transmisión de significados, lo que pueden producirse en dos direcciones: una del pensamiento al discurso y la otra del discurso al pensamiento. Por tanto, no se limita a un conjunto de instrumentos y técnicas para la explicación de textos, sino que intenta abordar el problema dentro del horizonte general de la interpretación misma. De este modo, la focalización es en torno al hecho de comprensión de un texto y a lo que significan la interpretación y la comprensión (Quintana y Hermida, 2019).

El encuadre hermenéutico interpretativo se desarrolla a partir de la experiencia del investigador, quien se involucra en un proceso dialéctico en el que explora la historia de un texto para reflexionar centrando la atención entre el texto y las estructuras de pensamiento de sí mismo, dialoga con el texto, interrogándolo y buscando respuestas a sus preguntas.

Acorde a lo anterior, y teniendo en cuenta la premisa hermenéutica de la relación entre las partes y el todo, esto es, que las partes de un texto –lingüísticas y estructurales- no pueden entenderse aisladamente del todo, es decir, el texto completo. Es posible comprender el todo en la medida que el mismo se expresa en sus partes. De esta manera, el investigador se mueve en un círculo entre partes del texto y todo el texto y entre todo el texto y partes del texto, interpreta el texto en un recorrido de ida y vuelta entre las partes y el todo del texto.

Para ello, recurre a cada una de las dimensiones de la hermenéutica: la lectura, la explicación y la traducción, para lo que cuenta un sinnúmero de estrategias y procesos intelectuales que le permiten llegar a una comprensión profunda de los textos y así avanzar el conocimiento en la disciplina (Ricoeur, 1998; Quintana y Hermida, 2029;

Acorde a lo anterior, el encuadre hermenéutico interpretativo se desarrolla sobre la base de la experiencia que tenemos para la comprensión de lo que vivimos. En este caso experimentamos en torno al profesorado y su tema de estudio y, en este caso, del profesorado para explicar las subjetividades del ser humano en la actuación que implica su labor docente, permite ir a lo más interno de su ser. Tales experiencias están

constituidas por factores personales, sociales, culturales y emocionales que influyen en su actuación y que puede evidenciarse en los resultados

7.1.1. Enfoque cuantitativo

El enfoque cuantitativo o empírico-analítico se sustenta en una concepción global positivista, hipotético deductiva, cuyos primeros exponentes, Comte y Durkheim, entre otros, refirieron la perspectiva del conocimiento sistemático objetivo, comprobable, comparable y medible. Acorde a esto, el método hipotético-deductivo, sustentado por la recopilación y procesamiento de datos, permite probar hipótesis sobre la base de la medición; por tanto es secuencial y probatorio, por lo que rigurosamente cada fase precede a la siguiente, aunque es factible redefinir alguna de ellas (Cook y Reichardt, 1986; Cea, 2012; Creswell y Creswell, 2022).

El énfasis en el análisis de contenido cuantitativo recae en la cuantificación de sus componentes -sean palabras, frases o temas- y no en sus elementos semánticos o sintácticos, esto es, en la medición de la frecuencia de aparición en los textos. Dicha cuantificación permite la comparación y, especialmente, las inferencias de los contenidos de distintos documentos.

7.1.2. Enfoque cualitativo

El enfoque cualitativo posee una concepción global fenomenológica, inductiva, estructuralista y subjetiva, por lo que sus métodos para desarrollar estudios son múltiples y diversos. Los principales componentes de estos son los datos obtenidos mediante entrevistas, observaciones, documentos, registros u otros formatos, los que permiten obtener detalles complejos de algunos fenómenos, tales como sentimientos, procesos de pensamiento, creencias y emociones; todos difíciles de extraer mediante otros métodos (Cook y Reichardt, 1986; Strauss y Corbin, 2002).

Asimismo, el estudio cualitativo aborda los objetos en sus escenarios naturales, intentando dar sentido o interpretar los fenómenos en términos de los significados que

las personas les atribuyen. Para esto se recurre a una variedad de recursos empíricos, tales como: estudio de casos, experiencia personal, historia de vida, entrevista, textos y producciones culturales, entre otros, que describen tanto rutinas y momentos relevantes como significados presentes en la vida de las personas.

Por tanto, en este trabajo se busca, desde un enfoque cualitativo, entender los significados, las características y símbolos presentes en la narrativa del profesorado de educación media tratando de comprender sus percepciones sobre el cambio educativo y su contexto de desarrollo. Luego de la cuantificación, el propósito es explorar el objeto de investigación hasta descubrir el fenómeno a medida que se realiza el estudio.

Como es característico en la investigación cualitativa, hay un reconocimiento de que el objeto de investigación, es decir, las percepciones del profesorado no constituyen una problemática externa al investigador, sino que, por el contrario, se trata de un objeto surgido de la interacción entre aquel y ha designado como objeto.

El enfoque cuantitativo o el cualitativo queda resuelto con la revisión de estudios que refieren valor de la investigación cualitativa, su evolución y su complementariedad con la cuantitativa, para la explicación de los fenómenos sociales. El debate en torno a los paradigmas no ha hecho más que confirmar la validez de perspectivas más abiertas y la aplicabilidad de enfoques más flexibles y multidimensionales en las ciencias sociales, lo que si bien es parte de la historia de la investigación, ha ido cobrando mayor fuerza desde fines del siglo XIX. Asimismo, la discusión incrementó la producción de estudios a partir de la última década del siglo XX (Reichardt y Cook, 1986; Strauss y Corbin, 2002; Cea, 2012; Abero et al., 2015; Flick, 2015; Hernández-Sampieri, 2018; Cohen y Gómez, 2019; Creswell y Creswell, 2022).

Por consiguiente, dadas las características del objeto de estudio se optó por una investigación de corte mixto, cuyo diseño se sustenta en procedimientos sistemáticos y empíricos cuantitativos y cualitativos de indagación que implican la recolección y el análisis de datos desde ambos enfoques, así como también la integración, discusión y potenciación conjunta.

7.1.3. Enfoque mixto: cuantitativo – cualitativo

El cuestionamiento que pudiera hacerse a la investigación mixta se supera en su naturaleza misma, es decir, en la condición que ofrecen sus objetos de estudio de ser analizados desde diferentes ángulos y, por tanto, a través de diversas estrategias e instrumentos. Asimismo, como lo afirman Cook y Reichardt (1986), al abordar los problemas con los instrumentos más apropiados y accesibles, es factible emplear ambos enfoques, ya que permite trabajar en función de propósitos múltiples, propicia la vigorización mútua de los métodos y contribuye a corregir los sesgos que pudieran presentarse.

En nuestro caso, la continuidad entre ambos enfoques posibilita el análisis y la caracterización de las percepciones del profesorado, utilizando dos instrumentos para registrar la información numérica, verbal, textual o simbólica. Con ello, identificar, contrastar, sintetizar e interpretar la narrativa de los docentes en relación a sus percepciones sobre el cambio educativo y el entorno en el que se desarrolla. Acorde a esto, el tratamiento metodológico es secuencial en el que lo cuantitativo (Fase I: cuestionario) precede a lo cualitativo (Fase II: entrevista semi estructurada).

La revisión de esquemas de cada enfoque, así como también esquemas comparativos de los autores antes mencionados, permitió identificar los conceptos claves y las características que definen y orientan el modelo mixto en el que se desarrolla el presente estudio.

Tabla N° 7 Enfoques cuantitativo y cualitativo

	CUANTITATIVO	CUALITATIVO
Base epistemológica	Positivismo, neopositivismo	Fenomenologismo
Objeto	Objetivo La cohesión estructural y la medición precisa y objetiva. Realidad estable	Subjetivo La actividad intersubjetiva y procesos interactivos, dando relevancia a la condicionalidad histórica y su significado cultural. Realidad dinámica

	Búsqueda de regularidades objetivas de los fenómenos sociales: identificación de leyes universales y mediciones válidas y fiables Generalizable: estudio de casos múltiples	Análisis de lo individual y concreto. Énfasis en la variedad y especificidad de las sociedades humanas y de sus manifestaciones No generalizable: estudio de casos aislados
Orientación y fundamentación	No fundamentado en la realidad; orientado a la comprobación, confirmatorio, reduccionista, inferencial e hipotético.	Fundamentado en la realidad; orientado a los descubrimientos, exploratorio, expansionista, descriptivo e inductivo exploración.
Orientación	Resultado	Proceso
Método	Estructurado y sistemático. Máximo control y uniformidad en la recogida de datos y análisis para favorecer la comparabilidad (objetividad y replicabilidad). Descripción y explicación de los hechos sociales como elementos integrantes de la sociedad global. Prevalencia del método deductivo	Flexible: un proceso interactivo continuo marcado por el desarrollo de la investigación (dificulta la replicación). Comprensión e interpretación de los agentes internos de la acción social. Prevalencia del método deductivo
Análisis	Estadístico para cuantificar la realidad social, las relaciones causales y su intensidad. Datos en forma de números. Análisis enfocados a la inferencia estadística (precisa del muestreo probabilístico).	Interpretacional, sociolingüístico y semiológico de los discursos, acciones y estructuras latentes. Datos en forma de palabras e imágenes. No precisa del muestreo probabilístico, sino que los sujetos aporten información relevante.
Alcance de los resultados	Nomotética: búsqueda cuantitativa de leyes generales de la conducta.	Ideográfica: búsqueda cualitativa de significados de la acción humana.

Elaboración basada en Creswell, 2009; Hernández-Sampieri, 2018.

Dado que la investigación en educación aborda fenómenos complejos y dinámicos, el estudio mixto se plantea como una metodología de enfoque integrador y global en el que se fusionan las perspectivas cuantitativas y cualitativas durante el proceso de indagación. A partir de este enfoque, las acciones se desarrollaron acorde a las interrogantes que dieron origen al estudio. Entre ellas, qué es y en qué consiste el cambio educativo; sobre qué ámbito o área -curricular, estructural, laboral u otra- el

profesorado lo reconoce; y qué caracteriza la percepción que tiene este colectivo en relación a los cambios educativos en general.

Con esta investigación, buscamos conocer, describir en profundidad y comprender las percepciones que posee el profesorado respecto del cambio educativo, centrándonos en un caso, esto es, en una particularidad con el fin de llegar a comprender su actividad en circunstancias significativas: las percepciones de los docentes de educación media de la ciudad de Arica, en consideración al complejo escenario que presenta desde el siglo pasado (Estebaranz, Mingorance y Marcelo, 2000; Stake, 2010; Simons, 2011).

Por tanto, enmarcada en el paradigma hermenéutico interpretativo y en el enfoque mixto cuanti-cualitativo, la presente investigación se caracteriza por ser no experimental, puesto que observamos y describimos el objeto en su medio habitual y sin intervención directa, esto es, las percepciones del profesorado, a partir de la aplicación de un cuestionario y una entrevista.

Asimismo, acudimos al estudio de caso, pues se trata de una unidad social de un escenario específico: la realidad educativa de Arica desde la voces docentes y mediante un procedimiento integrador (Simons, 2011).

Finalmente, el situarnos en un paradigma hermenéutico interpretativo obedece a la importancia que le conferimos a la problemática y a sus actores, esto es, al cambio educativo y al profesorado y, por lo mismo, a la tarea comprometida de observar y describir desde desde la amplitud.

Tabla N° 8 Enfoques metodológicos

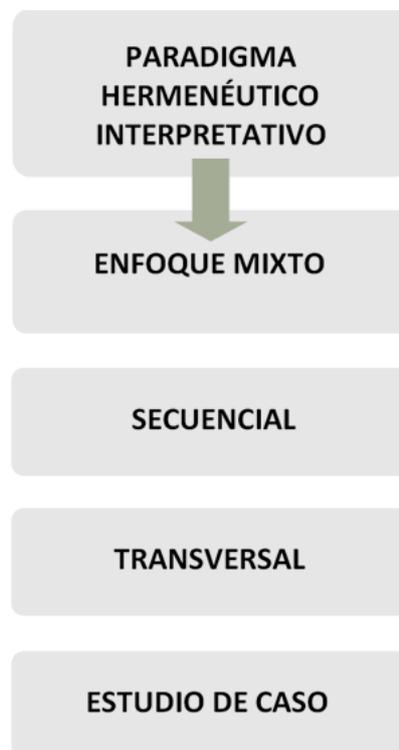
MÉTODOS CUANTITATIVOS	MÉTODOS MIXTOS	MÉTODOS CUALITATIVOS
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Predeterminados ▪ Instrumentos basados en preguntas 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Ambos métodos predeterminados y emergentes 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Métodos emergentes ▪ Preguntas abiertas

<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos de conducta, datos de actitud, datos de observaciones y datos censados ▪ Análisis estadísticos ▪ Interpretación estadística 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Preguntas abiertas y cerradas ▪ Múltiples formas de datos establecidas en todas las posibilidades ▪ Análisis estadísticos de texto ▪ Interpretación de bases de datos cruzados 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Datos de entrevistas, datos de observación, datos documentales y datos audiovisuales ▪ Análisis de textos e imágenes ▪ Interpretación de tema y patrones.
---	---	---

Fuente: Creswell (2009: 24)

Acorde a lo anterior, el lineamiento metodológico seguido esta investigación se grafica a continuación:

Figura N° 6: Diseño de la investigación



Elaboración propia

7.2. Diseño de investigación:

Esta investigación, enmarcada en el paradigma hermenéutico interpretativo y en el enfoque mixto, aborda como objeto de estudio las percepciones del profesorado respecto del cambio educativo y el entorno en el que se desarrolla. Esto sobre la base de sus experiencias y de la interacción con los demás actores involucrados en la educación en torno a los cambios producidos a partir de las reformas educativas chilenas entre 1990 y 2023.

El estudio pretende analizar y explicar las percepciones del profesorado de educación media en el contexto de reformas educativas del que es parte. En el mismo sentido, busca identificar y caracterizar la tipología de cambios, así como también reconocer las expectativas y propuestas de los docentes frente a este panorama de cambios y a los propósitos de innovación e implementación de dichas reformas.

El tratamiento del problema de investigación es en su escenario natural, desde un enfoque mixto cuanti-cualitativo, secuencial y transversal, mediante la administración de un cuestionario -Fase I- y la realización de entrevistas semi estructuradas -Fase II- a informantes representativos del caso en estudio: el profesorado de educación media de Arica, específicamente, sus percepciones sobre el cambio educativo y su contexto (Creswell y Creswell, 2009).

En este estudio, según el tipo de datos recogidos, se consideró un diseño que, si bien combinó procedimientos cuantitativos y cualitativos, enfatizó en la preeminencia del enfoque cualitativo en consonancia con la perspectiva interpretativa hermenéutica asumida. Por lo tanto, se estudiaron las percepciones del profesorado a partir del análisis, comprensión e interpretación de los significados desde su propia narrativa, identificando y reconociendo su postura, el valor de sus construcciones y reflexiones sobre los cambios que se producen o deberían producirse en el sistema educativo y en el aula.

Asimismo, siguiendo los modelos de Creswell (2003 y 2009) y Hernández et al. (2018), respecto de los diseños apropiados para responder al planteamiento del problema y a los objetivos, se optó por el enfoque mixto en un orden secuencial explicativo. Por tanto, los resultados cuantitativos iniciales proveen de información al estudio cualitativo de recolección de datos, en una continuidad entre la Fase I y Fase II, para finalmente integrar los descubrimientos de ambas en la interpretación y elaboración de las conclusiones. Esta perspectiva nos permitió dar prioridad al enfoque cualitativo para profundizar la interpretación y explicación de los descubrimientos cuantitativos iniciales. La priorización de la fase cualitativa permite recoger rasgos o elementos que explican más detalladamente, por ejemplo, aquellos resultados contradictorios (Ascona y Mencia, 2023)

En conclusión, el método mixto cuanti cualitativo adoptado constituye una herramienta de aproximación e investigación científica completa y profunda para estudiar las percepciones del profesorado en relación al cambio educativo, puesto que utiliza las fortalezas de ambos enfoques para una mayor comprensión del caso en estudio. (Creswell y Creswell, 2018; Sáiz y Llamazares, 2021; Ortiz Ruiz, 2023).

Tabla N° 9: Diseño de la investigación

DISEÑOS	
SECUENCIAL	Secuencial Explicativo Secuencial Exploratorio Secuencial Transformativo
RECURRENTE	Estrategia de Triangulación Concurrente Estrategia Anidada Concurrente y Estrategia Transformativa Concurrente

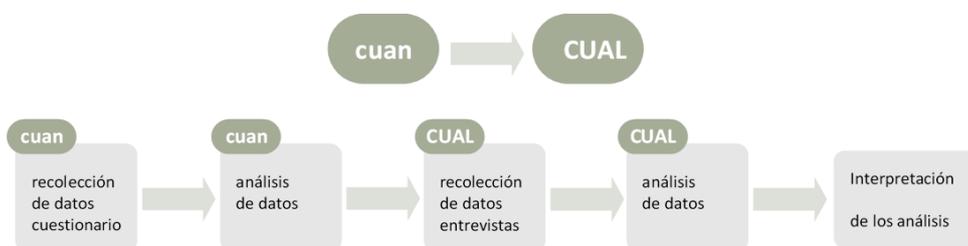
Fuentes: Creswell, 2009; Hernández, 2018

En el mismo sentido, el diseño del trabajo es de orden secuencial explicativo, en una secuencia cuantitativa – CUALITATIVA, con integración de datos en la interpretación. Como se indicó antes, la secuencia queda constituida de la siguiente forma:

- Fase I: recopilación y análisis de datos cuantitativos mediante la aplicación de un cuestionario, cuyos resultados son analizados y sistematizado para orientar el paso a la segunda fase.
- Fase II: recopilación y análisis de datos cualitativos a través de la realización de las entrevistas semi estructuradas.

Con los resultados de ambas fases, se construye una fuente de datos integrada y consistente para explicar el caso del profesorado de Arica y sus percepciones respecto del cambio educativo y el contexto en que se producen, de esta investigación. Con estos datos se da paso a al análisis e interpretación de la narrativa del profesorado respecto de tales percepciones (Creswell, 2009 y Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Hernández, 2018), según se muestra en la siguiente secuencia.

Figura N° 7 Secuencia de enfoque mixto



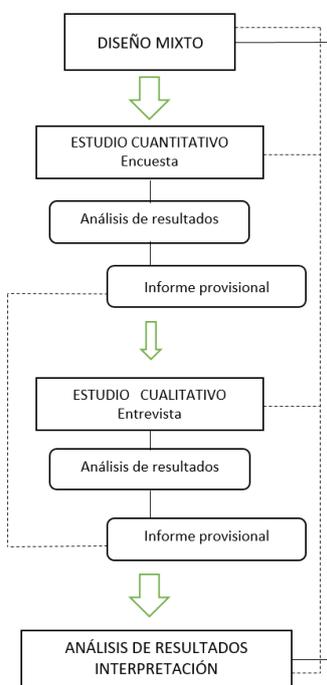
Fuentes: Creswell, 2009; Hernández, 2018

Por otra parte, el diseño de esta investigación es de corte transversal, es decir que la medición se realiza en un tiempo único. Se clasifica como un estudio observacional de base individual, cuyos propósitos pueden ser descriptivos o analíticos. También se le denomina estudio de prevalencia o encuesta transversal. El objetivo primordial del estudio transversal es identificar la frecuencia de una condición en la población estudiada. Este diseño suele incluir sujetos con y sin una condición en un momento

determinado (medición simultánea); además, en este tipo de diseño, el investigador no realiza algún tipo de intervención; solo, una sola medición de la o las variables en cada individuo, características que lo distinguen de un estudio de corte longitudinal, puesto que no observa ni analiza cambios y evolución de las variables (Creswell, 2009; Hernández, 2018)

Para su correcto desarrollo, el presente estudio transversal requiere definir con precisión los criterios de interés e identificación de los sujetos, es decir, la población finita a la cual pueden generalizarse los resultados. En nuestro caso, se definió como población al profesorado en ejercicio de educación media de la ciudad de Arica y a una muestra representativa de un mínimo de 30% del total de docentes; asimismo con un mínimo de 02 años de experiencia docente, según el registro oficial del sistema educativo (Secretaría Regional Ministerial de Educación, 2023), acorde a los objetivos planteados en la investigación, como es el caso del cuestionario y la entrevista semi estructurada, aplicadas.

Figura N° 8 Coordinación de instrumentos



Elaboración propia

7.3. Instrumentos de recopilación de la información

La selección de instrumentos para abordar el objeto de análisis responde al enfoque mixto de la investigación y al encuadre teórico y contextual definido en los capítulos anteriores. Por tanto, el trabajo de campo se desarrolló a través de estrategias interactivas para compilar los datos en situaciones reales de contacto con los agentes seleccionados en su propio escenario, acorde al contexto en 2020 y 2021, especialmente.

Las estrategias de investigación mixta son flexibles, por lo que hacen posible la recogida de una variedad de materiales: entrevistas, experiencias personales, historias de vida, observaciones, textos históricos, imágenes, sonidos, entre otros, que describen la rutina, las situaciones y los significados en la vida de las personas. En nuestro caso, el enfoque mixto que nos orienta permitió emplear combinaciones de instrumentos para obtener datos válidos y, de ese modo, profundizar en la percepción del profesorado sobre el cambio educativo y el escenario en el que se desarrolla, minimizando los sesgos del estudio (Vallès, 1999; Rodríguez y Valldeoriola, 2009; Creswell, 2009; Cea D'Ancona, 2012; Hernández, Fernández y Baptista, 2014; Creswell y Creswell, 2023).

La mayoría de los investigadores ajustan las decisiones sobre los instrumentos de recopilación de datos durante la aplicación, puesto que el problema en el espacio real muestra su complejidad y las dificultades propias de la toma de decisiones a priori frente a uno u otro procedimiento de compilación o análisis en particular. En este sentido, la aplicación del cuestionario y la realización de la entrevista semi estructurada, como instrumentos de recogida de información y registro de datos, se fueron refinando conforme avanzaba el estudio, y acorde a las particularidades de la metodología mixta.

Como ya se indicó, el estudio cuantitativo corresponde a la Fase I, esto es, a la elaboración, validación y administración del cuestionario, incluido el análisis de la información recogida y su interpretación. Obtenidos los resultados cuantitativos y siguiendo el diseño de secuencial, se realizó el estudio cualitativo correspondiente a la Fase II centrada en el diseño y validación del guion de entrevista semi estructurada focalizada y su realización para luego llevar a cabo el análisis de la información recabada.

Esta segunda estrategia se constituye como la forma de interacción y construcción del relato que nutre con información espontánea y abierta la investigación, la que, sumada a la de la Fase I, permitió examinar la narrativa del profesorado participante y, por tanto, comprender aspectos de su percepción sobre el cambio educativo y su medio natural.

La relevancia del análisis de la narrativa del profesorado en relación al cambio educativo y al escenario en que se desarrolla, obedece a la intersección que se produce entre la percepción declarada y la actuación en el aula, y en el micro y macro sistema educativo. Es a partir de la interpretación de sus experiencias que el profesorado construye significados que sustentan su realización personal, profesional y laboral (Blumer, 1982; Tomás (Coord.), Borrel, Castro, Feixas, Bernabeu y Fuentes, 2009).

Para ello, se realizó la confrontación de tales significados con el encuadre teórico y referencial, por tanto centrada en los fundamentos teóricos sobre el cambio educativo; las investigaciones que abordan el objeto de estudio; y las reformas, normativas e instrumentos del Ministerio de Educación de Chile de entre 1990 a 2023, especialmente, sobre la educación media.

La riqueza de un enfoque mixto en su reflexión metodológica radica precisamente en probar estrategias para llegar al problema en cuestión, por consiguiente, va mucho más allá de debatir si uno u otro enfoque es más o menos válido, pues el descubrirlo es parte del ejercicio de estudio. Por tanto, en este trabajo la selección de instrumentos de recopilación de datos obedece al encuadre mixto de la investigación estructurada en las dos fases correspondientes a los enfoques cuantitativo y cualitativo.

La Fase I de carácter cuantitativo se desarrolló a partir la aplicación del que midió la percepción del profesorado de enseñanza media de la ciudad de Arica, respecto del cambio educativo y del contexto de cambio en el que se desarrolla, previa revisión documental y bibliográfica. Los datos obtenidos fueron procesados a través del paquete estadístico IBM SPSS Statistic versión 24 y analizados preliminarmente para el lineamiento de los recursos de la fase cualitativa. Las ventajas del cuestionario radican en la posibilidad de aplicación masiva y simultánea, la garantía del anonimato, la

reflexión sobre la pregunta y respuesta dado el tiempo del que se dispone y la fiabilidad del recurso mismo.

La Fase II de carácter cualitativa se desarrolló a partir de la realización de las entrevistas semi estructuradas a una muestra representativa del profesorado de 13 participantes activos en centros educativos públicos, particular subvencionados y particular pagados de Arica. La selección y definición del instrumento de recolección de información, permitió la sistematización de los datos, a partir de su aplicación, transcripción y posterior procesamiento de la información a través del programa Atlas.ti versión 9, cuyos resultados fueron analizados e interpretados, según los propósitos declarados.

7.4. Informantes

Esta investigación de enfoque mixto delimitó y definió la población acorde al objeto de estudio y a los objetivos propuestos, siguiendo los planteamiento de Stake (2010) y Simons (2011), puesto que el profesorado de educación media de Arica constituye una unidad social en un escenario específico y significativo, según se describió en el apartado del marco contextual.

De acuerdo con lo anterior, el universo de esta investigación quedó definido por el conjunto de 985 docentes de enseñanza media activos en centros educativos de la ciudad de Arica, Región de Arica y Parinacota, correspondientes a las tres modalidades de administración y financiamiento: pública, particular subvencionada y particular pagada. Se consideró a sujetos en el contexto natural y cotidiano como marco de referencia de su actuación (Secretaría Regional Ministerial de Educación, 2024).

Para la determinación del número de profesores, se recurrió a los registros del MINEDUC (2020) y de la Secretaría Regional Ministerial de Educación (2023), lo que permitió contar con la muestra necesaria para comprender los significados de las percepciones respecto del cambio educativo, a partir de sus expresiones y narrativa.

Se establecieron los siguientes criterios de selección:

- Docentes activos que se desempeñaban en colegios y liceos, diferenciados por el tipo de educación: pública, particular subvencionada y particular pagada;
- dos años de desempeño en el sistema educativo -como mínimo- en centros educativos de la ciudad de Arica.

Lo anterior con el fin de encontrar perspectivas diferentes y múltiples respecto del cambio educativo sobre la base de un caso concreto de la realidad educativa. Se buscó lograr una muestra que permitiera obtener información para una mejor y más profunda comprensión de las percepciones del profesorado en relación al cambio educativo y al contexto de reformas que se ha estado desarrollando en el país.

CAPÍTULO 8. DESARROLLO DEL ESTUDIO CUANTITATIVO

Introducción

El escenario de trabajo se encuadra dentro del sistema de educación media chileno, específicamente, de Arica, una ciudad caracterizada principalmente por su ubicación geográfica, puesto que se sitúa en una región trifronteriza en el extremo norte del país, lo que se constituye como uno de los factores determinantes de la difícil realidad educativa, social y económica que presenta.

La complejidad de dicho escenario se vio intensificada primero por las movilizaciones estudiantiles y ciudadanas, iniciadas en octubre de 2019, en demanda de mejoras al sistema educativo, lo que provocó la suspensión de clases en los centros escolares Y luego por la crisis sanitaria de 2020 y 2021.

Este contexto de encierro y la imposibilidad de contacto físico obligaron a replantear los procedimientos de desarrollo del trabajo de campo. De igual forma, la sobre exigencia en la vida personal, social y laboral provocó tomar consideraciones respecto de los tiempos y formas de establecer contacto y comunicación con los participantes del estudio.

8.1. Variables de investigación

El encuadre de la investigación se realizó sobre la base de los objetivos, las hipótesis de no contrastación, el marco teórico y el contextual, a partir de los cuales se elaboró el diseño del estudio cuantitativo en el que se definieron las variables, dimensiones e indicadores, así como también los instrumentos que permitieron la obtención y el procesamiento de datos. A continuación, se presenta la justificación y caracterización de estos componentes, a fin de sustentar su elección.

8.1.1. Variable I: Percepciones sobre cambio educativo

Dimensión 1: Concepto

El contenido de esta dimensión responde a la pregunta *¿Qué es y en qué consiste el cambio educativo?* En ella se abordó la concepción que tiene el profesorado sobre el cambio en general, el cambio educativo en lo particular y las acciones implicadas, así como el conocimiento y apreciación sobre estos.

La información que se logró recabar a partir de esta dimensión permitió conocer y analizar las percepciones del profesorado sobre cambio y cambio educativo y cómo ese concepto se traduce en comportamientos de apertura o resistencia, frente a las transformaciones del sistema y acción educativa. Acorde a esto, la dimensión presenta el indicador Definición de cambio educativo.

Dimensión 2: Apertura y resistencia

El contenido de esta dimensión también responde a la pregunta *¿Qué es y en qué consiste el cambio educativo?* Centrada en la concepción que tiene el profesorado sobre el cambio educativo y en las acciones implicadas, aborda las percepciones respecto del comportamiento de apertura o resistencia del profesorado frente a las transformaciones producidas tanto, en el sistema educativo como en su medio de desempeño profesional y laboral. Acorde a lo anterior, los indicadores que incluye esta dimensión son: Definición de cambio educativo, Apertura al cambio educativo y Resistencia al cambio educativo.

8.1.2. Variable II: Percepciones del profesorado sobre el contexto del cambio educativo

Dimensión 1: Estructura

El contenido de esta dimensión responde a la pregunta *¿Sobre qué ámbito -curricular, estructural u otro- el profesorado reconoce el cambio educativo?* En ella se trató el

conocimiento y apreciación de los docentes respecto de los cambios a nivel estructural, esto es, la distribución de los organismos, unidades y subunidades, cargos y sus funciones que constituyen el sistema educativo y los colegios y liceos.

El proceso de transformación en bien de la calidad de las prácticas educativas requiere que los actores implicados, en este caso, el profesorado de educación media, manifieste su percepción en cuanto a los cambios estructurales que se producen a nivel sistémico y los resultados obtenidos con su implementación. Acorde a esto, la dimensión presenta el indicador: Cambios estructurales.

Dimensión 2: Organización

El contenido de esta dimensión también responde a la pregunta *¿Sobre qué ámbito - curricular, estructural u otra- el profesorado reconoce el cambio educativo?* En ella se abordó la percepción de los docentes respecto de los cambios a nivel organizacional, esto es, la orgánica y administración en relación al funcionamiento y efectividad del sistema educativo, sus unidades y subunidades, lo que finalmente repercute en la formación de los alumnos, la actuación profesional y laboral de directivos y del profesorado. Para esto, la dimensión incluyó como indicador: Cambios organizacionales y laborales.

Dimensión 3: Proceso educativo

El contenido de esta dimensión responde a la pregunta *¿Qué percepciones tienen los profesores sobre los cambios que ha experimentado el sistema educativo chileno en relación al aula y el aprendizaje de los estudiantes?* Por tanto, refiere la concepción sobre el diseño e implementación curricular a partir de las normativas, instrumentos y recursos, así como también a los planes, programas y proyectos educativos, por una parte; y, por otra, a la utilización de nuevas metodologías y estrategias en las prácticas educativas. Por tanto, los indicadores que incluye esta dimensión son: Práctica en el aula y Percepción respecto del currículum.

Dimensión 4: Cultura

El contenido de esta dimensión responde a la pregunta *¿Qué expectativas y propuestas tiene el profesorado respecto de los nuevos procesos de cambio?* Ante la dinámica de las sociedades, se pretende conocer la proyección del profesorado respecto de los cambios que experimenta el sistema educativo y a los que están por producirse y que involucran su actuación en el aula y en el medio profesional y laboral.

A partir de los indicadores Disposición al cambio educativo y Participación en procesos de cambio educativo, la dimensión aborda la cultura que se desarrolla en las unidades educativas como resultado de la interacción entre los distintos actores y la implementación de las reformas, normativas y cambios.

8.2. Cuestionario

El cuestionario es una estrategia sistemática de recopilación de información aplicada a una población a quienes se les administra un instrumento sobre las variables de interés. Los datos se utilizan para describir los rasgos de la muestra, es decir, caracterizar las actitudes, creencias, valores, ideas, etc. de personas que representan a un grupo humano. Asimismo, permite la generalización al resto de la población y la comparación entre subgrupos o contextos diferentes.

El valor del cuestionario como medio para recoger información radica en su bajo coste de aplicación, por lo que su uso es muy frecuente en la educación debido a su versatilidad, eficiencia, además permite seleccionar muestras pequeñas a partir de una población numerosa y con ello generalizaciones respecto de ellas (McMillan y Schumacher 2005).

En el marco de la metodología de encuestas, el cuestionario es el instrumento estandarizado que permite la recogida de datos como parte del trabajo de campo en investigaciones cuantitativas fundamentalmente. Con el propósito de elaborar las preguntas de dicho instrumento es apropiado trabajar en función de áreas de interés

representativas del objeto de estudio (Fàbregues, Meneses, Rodríguez-Gómez y Paré (2016).

En el mismo sentido, Creswell (2009) señala que el cuestionario permite obtener una descripción cuantitativa o numérica de tendencias, actitudes, percepciones u opiniones de una población por medio del estudio de una muestra de tal población, en nuestro caso, las percepciones de una muestra significativa del profesorado de educación media. A partir de los resultados de esta muestra, como lo plantea el autor, es posible generalizar sobre un tema en estudio como el que nos atañe: percepciones del profesorado sobre el cambio educativo. Igualmente, posibilita propuestas respecto de la población representada, lo que justifica su utilización el desarrollo del presente trabajo.

Si bien, nuestro estudio no es experimental, cabe tener en cuenta que cuando se trata de un diseño investigativo experimental, el cuestionario también permite trabajar con una muestra y generalizar para una población, el foco está en probar el impacto de una intervención respecto de un resultado controlando todos los factores que puedan afectarlo. Asimismo, respecto de su diseño, tiene relevancia la discusión previa a la selección del instrumento de recopilación de la información, acorde al propósito que tendría su uso en una investigación, así como también los objetivos e interrogantes que abordaría. Siguiendo a Creswell (2009) es conveniente considerar al realizar el diseño de un cuestionario:

- (a) Identificar el propósito del instrumento. El propósito es para generalizar con una muestra las percepciones, por ejemplo, de una población, de modo que se pueda inferir sobre estas.
- (b) Indicar porque un cuestionario es el tipo de procedimiento de recolección de datos adecuado para determinado tipo de estudio, teniendo en cuenta las ventajas y atribuciones de su diseño en relación al tratamiento del tiempo y al número de individuos de una población.
- (c) Especificar el modo de recolección de datos. La administración del instrumento puede ser mediante un cuestionario autoadministrados; entrevistas; revisiones grabadas estructuradas; y observaciones estructuradas. También puede mediante la

Web o Internet y aplicación en línea, dependiendo de los costos, disponibilidad de datos, contexto y conveniencia para los propósitos del estudio.

Respecto del tipo de preguntas de un cuestionario, pueden ser cerradas, sustentadas en categorías y basadas en una escala fija tipo Likert, utilizando enunciados que expresen el grado de acuerdo, desacuerdo, satisfacción o de cualquier otro tipo de valoración de parte de los encuestados, a partir de una escala fija significativa. Ello con el fin de realizar un análisis e interpretación en función del significado de la dimensión abordada.

Por otra parte, también es posible formular preguntas abiertas y afirmaciones concretas, preparadas cuidadosa y sistemáticamente, puesto que deben traducir los objetivos y la realidad de la población en estudio (Azofra, 1999).

La realización del instrumento se concreta mediante la construcción, validación y aplicación del cuestionario, lo que tiene como punto de partida la definición de las dimensiones y categorías descriptivas que sustentan la formulación de los enunciados, como se observa en la siguiente secuencia de pasos Triviño, 2014):

- (1) Determinación de los objetivos
- (2) Revisión de la literatura e instrumentos
- (3) Identificación de dimensiones y categorías
- (4) Planificación
- (5) Elaboración y/o selección de ítems
- (6) Análisis de la calidad de los ítems
- (7) Disposición provisional de los ítems
- (8) Elaboración del borrador
- (9) Análisis de la fiabilidad y validez
- (10) Prueba piloto
- (11) Juicio de expertos y validación
- (12) Edición final
- (13) Aplicación del cuestionario

Acorde a lo anterior, el cuestionario es el instrumento básico y estandarizado para recoger datos sobre una realidad social como parte del trabajo de campo. Su finalidad

es obtener datos descriptivos, resultando muy útil, puesto que permite analizar opiniones, identificar concepciones, conocer actitudes, percepciones, comportamientos, etc. de un número elevado de sujetos de manera rápida, eficaz y metódica mediante un repertorio de preguntas, afirmaciones o proposiciones – debidamente estructuradas– para obtener datos concretos del conjunto de individuos, que se requiera, tanto en investigaciones cuantitativas como cualitativas (Alaminos y Castejón, 2006; Creswell, 2009; Jansen, 2012).

Dado su valor como herramienta de investigación cuantitativa y cualitativa para medir actitudes, creencias o percepciones, tanto por razones técnicas y de aplicación como por aquellas de mayor profundidad, el cuestionario sigue siendo el de uso frecuente y apropiado para el estudio de caso, pese a que en pareciera haber un descenso en el interés y cooperación de los potenciales informantes (McMillan y Schumacher, 2005; Alaminos y Castejón, 2006; Jansen, 2012; Schuman y Stanley, 2017; Pozzo, Borgobello y Pierella, 2018).

El valor del cuestionario radica en propiciar una aproximación amplia a la diversidad de contextos y realidades en la que se hace necesario reflexionar sobre un asunto en particular, a partir indicadores y variables que orientan la encuesta. Del mismo modo, permite obtener información de sujetos que pertenecen organizaciones o comunidades distantes unas de otras, tanto en lo disciplinar como en lo institucional.

Teniendo en cuenta lo anterior, se utilizó el cuestionario como instrumento del estudio cuantitativo, cuyo propósito fue la caracterización de la muestra y la recogida de datos respecto de las percepciones del profesorado de educación media de Arica sobre del cambio educativo, desde un enfoque estadístico.

8.2.1. Construcción y validación del cuestionario

La construcción del cuestionario responde al problema de la investigación y a los objetivos propuestos en su formulación. Por tanto, este instrumento pretende recoger los datos necesarios para analizar las percepciones del profesorado de educación media de centros educativos públicos, particular-subsuencionados y particular-pagados de la

ciudad de Arica en relación a los permanentes cambios en el sistema educativo, según lo expresa el objetivo general de este trabajo.

En el mismo sentido, el cuestionario se enmarca en los objetivos específicos, mencionados en el apartado y que se traducen en caracterizar los cambios educativos producidos en Chile entre 1990 hasta 2023; identificar su tipología; explicar las percepciones de los profesores de educación media en relación al cambio, sobre la bases de las reformas y leyes de educación; reconocer las expectativas y propuestas frente a los cambios educativos del profesorado. Del mismo modo, la elaboración el instrumento considera las preguntas de investigación que orientan este trabajo en cuanto a aspectos conceptuales sobre el cambio educativo, características y tipología y, especialmente, sobre las percepciones de los profesores de educación media de Arica, así como también las expectativas respecto a los nuevos procesos de cambio.

Por otra parte, el diseño y elaboración del cuestionario tuvo como referentes básicos la Encuesta Internacional sobre la Enseñanza y Aprendizaje de la OCDE -Teaching and Learning International Survey, TALIS (2009 a 2018), y la Encuesta de opinión de profesores de aula de Chile Voces Docentes (2016), además de investigaciones sobre percepción en el ámbito educativo como también sobre el cambio en organismos diversos (Rabelo Neiva y Ros García y Torres da Paz, 2004; Colmenero Ruiz y Pegalajar Palomino, 2015; Traver Martí y Ferrández Barrueco, 2016; Johara, 2018), entre otros.

Se realizó un proceso de diseño y confección propio con el fin de lograr un mejor ajuste al objetivo general y a los específicos planteados, así como también, al objeto de estudio, la población y el contexto de indagación. En esta investigación, dicho proceso se organizó en tres fases: elaboración del instrumento, descripción de las preguntas y validez del contenido.

Este paso consistió en la definición de las preguntas o afirmaciones consideradas. Esta instancia fue la más compleja del proceso de diseño y construcción del cuestionario y la más relevante en las exploraciones a través de la encuesta, puesto que a partir de la formulación de las preguntas adecuadas, sean estas factuales o subjetivas, la

metodología permitió investigar la percepción del profesorado en relación a los cambios en educación (Alaminos y Castejón, 2006).

Fue necesaria la revisión rigurosa para determinar los ítems y respectivas preguntas o proposiciones que asegurarían las mejores condiciones para la colaboración de los sujetos encuestados y que representarían el propósito y los objetivos de la investigación. Para este paso se tuvieron consideraciones:

- Los ítems, preguntas o proposiciones deben estar correctamente contextualizados respecto del propósito y objetivos de la investigación.
- Las preguntas o proposiciones deben plantear un solo tema y deben ser claramente enunciadas.
- Las alternativas para las respuestas deben ser suficientes y aceptables para los encuestados, así como exhaustivas y mutuamente excluyentes.
- El vocabulario debe ser adecuado y accesible a la población objeto de estudio.

Se optó por preguntas cerradas redactadas en forma de frases o proposiciones que, sea en positivo o negativo. Las virtudes de las proposiciones son muchas desde el punto de vista de la recogida de información, pues además de generar datos cuantitativos, hacen posible la precisión, reducen el margen de error de comprensión y ofrecen un conjunto determinado de alternativas al encuestado, y con ello reducen la dispersión que haría inviable el tratamiento de las respuestas. No obstante, sus limitaciones hacen necesaria la inclusión de otras fuentes, según sean los propósitos del estudio, como es el caso de esta investigación en la que se incorpora la entrevista para la recopilación de datos (Alaminos y Castejón, 2006).

Las proposiciones fueron valoradas de acuerdo a una escala Likert de cinco grados, cuya escala conjetura una codificación de las respuestas sobre la base de un nivel ordinal – también conocida como cualitativa o no métrica– que obliga al encuestado a situarse en una posición favorable o desfavorable hacia cada ítem. La escala ordinal es aquella que permite retener la propiedad de diferencia, esto es, un gradiente de respuestas establecido, bajo los principios de exhaustividad y exclusividad mutua, así como también

la propiedad de orden previamente determinada sobre el conjunto de niveles posibles (Alaminos y Castejón, 2006).

Finalmente, se procedió a la secuenciación de las proposiciones, teniendo en cuenta el orden, la pertenencia a una dimensión u otra y la incidencia negativa o positiva que unos ítems tenían sobre otros. De esta forma el instrumento se compuso de un número de 40 proposiciones, según se presenta en el Anexo N° 2, distribuidas en dos variables y en dos y cuatro dimensiones, respectivamente, como se muestra a continuación, basadas en los antecedentes del marco teórico y el marco contextual de los capítulos precedentes:

Tabla N° 10: Variables, dimensiones e indicadores

Variable I: Percepción sobre el concepto de cambio educativo

Dimensión 1: Concepto	Indicador 1: Definición de cambio educativo
Dimensión 2: Apertura y Resistencia	Indicador 1: Apertura al cambio educativo Indicador 2: Resistencia al cambio educativo

Variable II: Percepción sobre el contexto de cambio educativo

Dimensión 1: Estructura	Indicador 1: Cambios estructurales
Dimensión 2: Organización	Indicador 1: Cambios organizacionales y laborales
Dimensión 3: Proceso educativo	Indicador 1: Práctica en el aula Indicador 2: Cambios del currículum
Dimensión 4: Cultura	Indicador 1: Disposición al cambio educativo Indicador 2: Participación en proceso de cambio

Sustentadas en el objetivo general de la investigación, las interrogantes, objetivos y el marco teórico, tales variables y dimensiones, se definen los indicadores y, finalmente las proposiciones que constituyen el cuestionario que se ha de aplicar al profesorado, según se muestra a continuación.

Tabla N° 11: Secuencia para el diseño del cuestionario

Objetivo General: Analizar la percepción del profesorado de educación media de establecimientos de la ciudad de Arica en relación a los permanentes cambios en el sistema educativo.				
Interrogante	Objetivos	Marco Teórico	Dimensiones	Indicadores
¿Qué es y en qué consiste el cambio educativo? ¿Qué tipos de cambio reconoce el profesorado? ¿Qué actitud manifiesta el profesorado en relación al cambio?	Determinar los cambios educativos que se han producido sobre la base de las reformas educativas chilenas, a partir de 1990 hasta 2020.	Cambio Cambio educativo y contexto. Resistencia al cambio	Definición de cambio educativo Apertura y resistencia	Definición de cambio. Apertura ante el cambio educativo Resistencia ante el cambio educativo
¿Sobre qué ámbito o área –curricular, estructura, laboral u otra– el profesorado reconoce el cambio educativo?	Identificar tipología del cambio educativo.	El profesorado y los procesos de cambio. El cambio educativo: fases y tipología	Estructura Organización	Identificación de cambios estructurales Identificación de cambios organizacionales y laborales
¿Qué caracteriza la percepción tienen los profesores en relación a los cambios que ha experimentado el sistema educativo chileno?	Determinar la percepción de los profesores de educación media del sistema público, particular-subvencionado y particular-pagado, en relación a los cambios a nivel de aula y establecimiento.	Educación media Percepción del profesorado	Proceso educativo	Formación educativa Curriculum
¿Qué expectativas y propuestas tiene el profesorado respecto de los nuevos procesos de cambio?	Reconocer las expectativas y propuestas frente a los cambios educativos en la narrativa del profesorado de Educación Media de Arica.	El cambio educativo y la mejora	Cultura	Proyección de los cambios educativos Participación en procesos de cambio educativo

8.2.2. Aplicación cuestionario inicial

Una vez construido el cuestionario inicial, se realizó su aplicación a una muestra de 31 docentes de las tres modalidades de administración: pública, particular subvencionada por el Estado y particular pagada por expertos. Posterior a la aplicación se realizó la validación, según la siguiente secuencia de pasos:

Paso 1 Validación prueba piloto

Una vez definido y diseñado el Cuestionario y el procedimiento de recolección de datos, antes de aplicarlo a la muestra final del profesorado seleccionada, se sometió el instrumento a una prueba piloto, test preliminar o investigación de ensayo, con el fin de establecer su calidad, confiabilidad y, por tanto su validez en relación al problema.

El diseño del cuestionario consideró dos formas de aplicación. Por una parte, la auto administración vía correo electrónico debido al contexto encierro por la pandemia por Covid-19 en 2021, lo que impidió el trabajo de campo presencial. En dicho escenario, las ventajas de esta modalidad se vieron disminuidas debido al exceso de trabajo, la escasa disponibilidad horaria y la sobre exigencia personal y laboral.

De igual modo, una vez finalizado el periodo de encierro, fue posible la aplicación del cuestionario auto administrado en grupos con presencia de la investigadora. Pese a las ventajas de esta modalidad, hubo inconvenientes para reunir a todos en el mismo lugar y momento debido al contexto, por lo que fue dirigido a grupos reducidos naturalmente constituidos, en los centros educativos (García Alcaraz & Alfaro Espin & Hernández Martínez & Molina Alarcon, 2006).

Por consiguiente, la prueba piloto se aplicó vía online, entre los meses de marzo a agosto de 2020 a un grupo representativo y reducido de 31 docentes, esto es, el 10% de la muestra total, con características y condiciones similares a la aplicación definitiva, , , con el fin de detectar las dificultades en la comprensión de las proposiciones, con las alternativas o escalas de respuestas definidas, y determinar la claridad y precisión de las

instrucciones que guían su desarrollo, a fin de efectuar las correcciones pertinentes (Balestrini, 2006; Meneses, 2016).

El análisis de resultados y el respectivo informe de la prueba piloto, además de dar a conocer orientaciones sobre la percepción del profesorado respecto del cambio educativo, permitió fortalecer la calidad del diseño del instrumento, así como también probar el funcionamiento de la administración en cuanto a la modalidad, el tiempo, entre otros, y el tratamiento de los datos.

La aplicación del cuestionario a la muestra piloto evidenció una alta confiabilidad, siendo de 0,948, de acuerdo con el criterio general (George y Mallery, 2003: 231). En Soto, 2007), sobre la base de la aplicación del software estadístico IBM SPSS Statistic versión 24 (Viladrich, Angulo- Brunet y Dova, 2017). Obtenido este resultado, fue posible desarrollar el siguiente paso Evaluación por Juicio de Expertos.

El análisis estadístico de los datos derivados de la aplicación del instrumento, tanto del piloto como del instrumento definitivo, se realizó mediante el software IBM SPSS Statistic versión 24. Los datos obtenidos se trataron y estudiaron con el fin de conseguir la solidez interna del cuestionario, para luego analizar de las correlaciones ítem-dimensión, y de ese modo lograr la confiabilidad necesaria.

Paso 2 Validación juicio de expertos

Una de las cuestiones que surge cuando se intenta medir la percepción que tienen los individuos sobre un objeto de estudio es qué tan válida y confiable es la medición y el instrumento que se ha de utilizar. Ante ello cabe abordar el proceso de validación, específicamente en relación a la utilización del juicio de expertos como medio para su estimación, puesto que constituye una opinión informada basada en las competencias y experiencias de los expertos, quienes proporcionan información, evidencia, juicios y evaluaciones sobre el instrumento y sus componentes. Se trata de una práctica que requiere interpretar y aplicar sus resultados de manera acertada, eficiente y con toda la rigurosidad metodológica y estadística, para permitir que la evaluación basada en la

información obtenida de la prueba pueda ser utilizada con los propósitos para la cual fue diseñada (Skjong y Wentworht, 2001).

El uso de expertos como recurso de validación es significativo, no obstante, se debe ser muy consciente de las limitaciones, por tanto, la selección debe ser cuidadosa e incluir a especialistas en el área de estudio, quienes sobre la base de su idoneidad están en condiciones de proporcionar información, juicios y valoraciones respecto del grado en que el instrumento y sus ítems reflejan un dominio específico de contenido de lo que se mide (Skjong y Wentworht, 2001; Pedrosa, Suárez-Álvarez y García-Cueto, 2013).

Acorde a lo anterior, en esta investigación los expertos realizaron la validación del cuestionario (ver Anexo N° 2), tanto desde punto de vista cuantitativo como cualitativo, a partir de la evaluación de la claridad, pertinencia y relevancia de los ítems redactados en relación al propósito, objetivos y enfoque de la investigación.

Para ello, se utilizó la modalidad on-line vía correo electrónico con la muestra de profesores de enseñanza media del sistema educativo de la ciudad de Arica y un equipo de expertos procedentes de universidades. Esta etapa fue realizada con la participación de un panel de expertos entre septiembre de 2020 a febrero de 2021. El periodo de evaluación debió ajustarse a la disponibilidad de los especialistas, acorde al contexto personal y laboral extraordinario en que se encontraban.

La validación sobre la base de juicio de expertos, incluyó especialistas invitados por su trayectoria en investigaciones en el ámbito de la educación superior y de la formación de profesores de pregrado.

El proceso de validación de los ítems del instrumento se realizó sobre la base de los criterios de claridad y pertinencia, los que debían ser respondidos por medio de una lista de control. Respecto del criterio de relevancia, debía ser desarrollado con una escala de apreciación. Asimismo, se incorporó el apartado “observaciones” al final del instrumento de validación que podían completar si lo consideraban necesario.

El proceso de validación consideró a los siguientes seis jueces con experticia en la tema de estudio e investigaciones y especialización académica:

- (1) Doctor en Ciencias Humanas mención Literatura y Lingüística, Universidad Austral de Chile; Profesor de Castellano y académico de la Universidad de Tarapacá, Chile.
- (2) Doctora en Didáctica de las Lenguas y la Literatura, Universidad Complutense de Madrid; Profesora de Castellano y académica de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- (3) Doctor en Educación, Universidad Autónoma de Barcelona; Profesor de Historia, Geografía y Ciencias Sociales y académico de la Universidad de Tarapacá, Chile.
- (4) Doctor en Ciencias Sociales, Universidad de Chile; Sociólogo y académico de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
- (5) Directora del Liceo Domingo Santa María de Arica; Profesora de Castellano.
- (6) Doctor en Ciencias de la Educación, Universidad Autónoma de Barcelona; Profesor de la misma Universidad Autónoma de Barcelona.

Los expertos fueron contactados vía correo electrónico, online y telefónica a fin de dar a conocer los propósitos de la investigación y realizar la petición correspondiente a participar como juez evaluador del instrumento. Posteriormente, les fue remitido el instrumento y las indicaciones para la evaluación, con la siguiente estructura:

Tabla N° 12: Matriz de evaluación

VARIABLE						
OBJETIVO						
DIMENSIÓN						
INDICADOR						
CRITERIOS						
Univocidad		Pertinencia		Relevancia		
sí	no	sí	no	Relevante	Medianamente relevante	Irrelevante

Una vez recibido el instrumento de evaluación, se realizó el tratamiento de los resultados del juicio de los expertos, esto es, la gráfica porcentual y la interpretación de datos, que permitió aplicar los cambios necesarios al cuestionario, de acuerdo a las observaciones y evaluación de cada uno de ellos.

Acorde a los propósitos de la investigación, se utilizó el método estadístico a través de W de Kendal o análisis del coeficiente de concordancia de Kendall. Este coeficiente permite conocer el grado de asociación entre k conjuntos de rangos (Siegel & Castellan, 1995), por lo cual es particularmente útil cuando se les solicita a los expertos asignarle rangos a los ítems, cuyo mínimo valor asumido por el coeficiente es 0 y el máximo 1.

La interpretación de este coeficiente parte desde la significación donde el valor crítico de alfa es 0.05 y las hipótesis son H0 Los rangos son independientes, no concuerdan y H1 Hay concordancia significativa entre los rangos, si el p-valor o significación es menor que el valor crítico se rechaza H0. Por último la interpretación de W de Kendall donde mientras más cercano a 1 es mayor la fuerza de concordancia. Acorde a esto, y sobre la base de la siguiente matriz de explicación, a continuación se presentan los resultados.

Tabla N° 13: Matriz de explicación

CRITERIOS	DEFINICIÓN	FORMAS DE RESPUESTA	PUNTUACIÓN
CLARIDAD	Se entiende sin dificultad alguna el enunciado del ítem, es conciso, exacto y directo	LISTA DE COTEJO	
		Si el ítem sí es claro	1
		Si el ítem no es claro	2
PERTINENCIA	Si el ítem pertenece al objetivo y variable en estudio.	LISTA DE COTEJO	
		Si el ítem sí es pertinente	1
		Si el ítem no es pertinente	2
RELEVANCIA	El ítem es apropiado para representar el contenido del constructo de la variable en estudio.	ESCALA DE APRECIACIÓN	
		El ítem no es relevante	3
		El ítem es medianamente Relevante	2
		El ítem es muy relevante	1

Prueba de coeficiente de concordancia W de Kendall

Resultado Univocidad

El siguiente resultado responde a las respuestas de cada Juez por reactivo del ítem Coherencia donde son 40 reactivos por juez.

Tabla N° 14: W de Kendall Univocidad

Estadísticos de prueba ^a	
N	6
W de Kendall ^b	,175
Chi-cuadrado	41,011
gl	39
Sig. asintótica	,382
a. Fac = 1	
b. Coeficiente de concordancia de Kendall	

El resultado obtenido es:

W de Kendall = 0,169 es decir existe una concordancia del 17,5% entre la calificación de cada reactivo entre los jueces el resultado anterior no es significativo, ya que P-valor >0,05 (0,382) se rechaza H_1 y se acepta H_0 es decir, los rangos son independientes, no concuerdan.

El panel de expertos indicó que la proposición N° 4 “Para el profesorado, un cambio implica conflicto, incertidumbre, amenaza y resistencia” presentaba demasiados elementos para un solo indicador, por lo que fueron suprimidas algunas de sus expresiones en el instrumento final, quedando el ítem “Para el profesorado, un cambio implica conflicto”, dado que las demás expresiones están contenidas en el concepto de “conflicto”.

Parte de los expertos sugirieron mejorar la proposición N° 20 “Los cambios en cuanto al ejercicio de la docencia y el desarrollo profesional son relevantes a partir de la Ley de Carrera Docente.” Esto porque aborda dos temas que, aunque conciernen a dicha ley refieren distintos ámbitos del perfil del profesorado, por lo que se optó por “Los cambios en cuanto al desarrollo profesional son relevantes a partir de la Ley de Carrera Docente.”

En la evaluación inicial se calculó el coeficiente de concordancia de Kendall (W), obteniendo un valor de 0,175, lo que indica un nivel bajo de concordancia entre los expertos. Sin embargo, al mostrar a los expertos los ítems modificados con las modificaciones sugeridas, respondieron de manera idéntica. Este resultado, al ser perfectamente uniforme, genera un coeficiente de Kendall 'indefinido', ya que no hay variación en las respuestas. Esto confirma que, cuando todos los expertos están completamente de acuerdo, el coeficiente de Kendall pierde su capacidad para medir la concordancia, dado que no existe discordancia o variación que evaluar. Por lo tanto, el resultado obtenido es correcto y coherente con la teoría estadística.

Resultado Pertinencia

El siguiente resultado responde a las respuestas de cada Juez por reactivo del ítem Relevancia donde son 40 reactivos por juez.

Tabla N° 15: W de Kendall Pertinencia

Estadísticos de prueba ^a	
N	6
W de Kendall ^b	,211
Chi-cuadrado	49,441
gl	39
Sig. asintótica	,122
a. Fac = 2	
b. Coeficiente de concordancia de Kendall	

El resultado obtenido es:

W de Kendall = 0,211 es decir existe una concordancia del 21,1% entre la calificación de cada reactivo entre los jueces el resultado anterior no es significativo, ya que P-valor >0,05 (0,122) se rechaza H_1 y se acepta H_0 es decir, los rangos son independientes, no concuerdan.

En la evaluación inicial se calculó el coeficiente de concordancia de Kendall (W), obteniendo un valor de 0,211, lo que indica un nivel bajo de concordancia entre los expertos.

El panel de expertos indicó que la proposición N° 21 “Se requiere que los actores involucrados sean conscientes de la necesidad del cambio y de llevar a cabo el proceso en todas sus fases, para lograr la efectividad organizacional en el sistema educativo y en los colegios y liceos” incluía demasiados elementos para un indicador, por lo que se suprimieron aquellos componentes en el instrumento final , quedando el ítem “Se requiere que los actores involucrados sean conscientes de la necesidad de llevar a cabo el proceso de cambio en todas sus fases para lograr la efectividad”.

Realizadas las modificaciones, los expertos respondieron favorablemente. Este resultado, al ser uniforme, genera un coeficiente de Kendall 'indefinido', ya que no hay variación en las respuestas. Esto confirma que, cuando todos los expertos están completamente de acuerdo, el coeficiente de Kendall pierde su capacidad para medir la concordancia, dado que no existe discordancia o variación que evaluar. Por lo tanto, el resultado obtenido es correcto y coherente con la teoría estadística.

Resultado Relevancia

R1= muy relevante R2= medianamente relevante R3 = no es relevante

El siguiente resultado responde a las respuestas de cada Juez por reactivo del ítem Claridad donde son 40 reactivos por juez.

Tabla N° 16: W de Kendall

Estadísticos de prueba ^a	
N	6
W de Kendall ^b	,194
Chi-cuadrado	45,304
gl	39
Sig. asintótica	,226
a. Fac = 3	
b. Coeficiente de concordancia de Kendall	

El resultado obtenido es:

W de Kendall = 0,194 es decir existe una concordancia del 19,4% entre la calificación de cada reactivo entre los jueces el resultado anterior no es significativo ya que P-valor >0,05 (0,226) se rechaza H_1 y se acepta H_0 es decir, los rangos son independientes, no concuerdan.

En la evaluación inicial se calculó el coeficiente de concordancia de Kendall (W), obteniendo un valor de 0,194, lo que indica un nivel bajo de concordancia entre los expertos. Sin embargo, al mostrar a los expertos los ítems modificados con las modificaciones sugeridas, respondieron de manera idéntica. Este resultado, al ser perfectamente uniforme, genera un coeficiente de Kendall 'indefinido', ya que no hay variación en las respuestas. Esto confirma que, cuando todos los expertos están completamente de acuerdo, el coeficiente de Kendall pierde su capacidad para medir la concordancia, dado que no existe discordancia o variación que evaluar. Por lo tanto, el resultado obtenido es correcto y coherente con la teoría estadística.

Paso 3 Validación de la confiabilidad - alfa de Crombach

Respecto de la confiabilidad, siguiendo a Cronbach (1951) se aplica el Coeficiente alfa y estructura interna de la prueba, método para evaluar el coeficiente de confiabilidad,

esto es, la homogeneidad o consistencia interna que tienen los reactivos, ítems o proposiciones del instrumento Este se aplica el cuestionario a una la muestra piloto de profesores, consistente en el 10 % de la muestra total, utilizando software estadístico como SPSS, SAS o Stata, en nuestro caso -como se indicó- el IBM SPSS Statistic versión 24 (Viladrich, Angulo-Brunet y Dova, 2017).

Por consiguiente, el método de consistencia interna basado en el alfa de Cronbach permite estimar la fiabilidad del instrumento de medida, cuyo fin es conocer la percepción del profesorado respecto del cambio educativo. La fiabilidad de la consistencia interna del cuestionario aplicado a los profesores evidencia que los ítems (medidos en escala tipo Likert) miden un mismo constructo.

Para la obtención del Alfa de Cronbach, se aplicó al profesorado de enseñanza media de colegios y liceos públicos, particular subvencionados y particular pagados de Arica, por tanto que cumplen con los criterios de la población declarada en los objetivos y preguntas de la investigación. Finalizada la obtención de datos, se realizó el proceso de prueba del instrumento, consistente en 40 proposiciones, correspondientes a las variables, dimensiones e indicadores antes señalados, en el paquete estadístico SPSS, cuyo resultado fue el siguiente:

Tabla N° 17: Alfa de Crombach

Estadísticas de fiabilidad	
	Nº de
Alfa de Cronbach	elementos
,948	40

Dicho resultado obtenido se interpreta como Excelente, siendo de 0,948, de acuerdo con el criterio general, (George y Mallery, 2003: 231. En Soto, 2007).

CAPÍTULO 9. RESULTADOS DE LA APLICACIÓN DEL CUESTIONARIO

Introducción

El desarrollo de la investigación, específicamente, la fase de aplicación de instrumentos es crucial en la investigación (Vallés, 2003; Wolff, 2004; Flick, 2004). Durante esta fase, el estudio se focaliza en la obtención de información mediante la administración de los instrumentos a los sujetos informantes, para su posterior tratamiento.

Se trata de la instancia, propia de la investigación cualitativa, en la que los sujetos dan cuenta de las percepciones respecto del cambio educativo, sobre la base de sus concepciones y experiencias, en un acto comunicativo canalizado -interaccionismo simbólico- (Castro, 2006), en este caso, mediante el cuestionario, la entrevista focalizada y el grupo de discusión. Se hace hincapié en los significados que los profesores, en particular, y el profesorado han construido durante su formación y desempeño docente.

El desarrollo de la investigación se enmarca, por un lado, en un contexto humano, social y político muy complejo de movilizaciones estudiantiles y ciudadanas (2019) y posteriormente de aislamiento y encierro debido a la pandemia por COVID 19 durante 2020 y 2021. Para enfrentar los acontecimientos, se adoptaron medidas sanitarias a nivel mundial y local, así como también se estableció el estado de excepción constitucional en el país.

Ante ello, fue necesario replantear la modalidad de aplicación y de las gestiones, tanto de preparación como de acercamiento a los potenciales sujetos informantes y de los centros educativos. Esto permitió iniciar el proceso de aplicación en abril de 2021, vía online por correo institucional y personal y finalizar en la modalidad presencial en mayo de 2022, acorde al escenario antes descrito y a los propósitos de la investigación.

Una vez aplicado el cuestionario piloto y efectuada la reelaboración sobre la base de la validación mediante el juicio de expertos, se realiza la aplicación en la siguiente secuencia:

- Comunicación con directivos de la Dirección Provincial de Educación y el Servicio Local de Educación Pública, vía correo electrónico.
- Comunicación con directivos de las unidades educativas, vía correo electrónico.
- Comunicación con el profesorado vía correo electrónico, redes sociales y visitas a las unidades educativas.
- Aplicación de cuestionarios vía docs.google.com/form. y presencial en establecimientos educativos.

La aplicación del cuestionario se realizó entre los meses abril de 2021 y a mayo de 2022, logrando la muestra de 308 profesores encuestados, además de 30 de la muestra piloto.

La etapa inicial de contacto se inició online para solicitar la colaboración vía online a las autoridades y organismos correspondientes Servicio Local de Educación Pública y a la Dirección Provincial de Educación, quienes difundieron la información y el Cuestionario a las Direcciones de cada establecimiento. No obstante, la participación fue muy escasa y fue necesario recurrir al contacto individual con los profesores vía correo ya través de las redes sociales.

La modalidad de aplicación, en principio, fue virtual, debido al contexto de pandemia a través de la plataforma de formulario de encuesta docs.google.com/form.

Con el fin de completar la muestra, fue necesaria la aplicación en formato papel de manera presencial, durante las visitas a los establecimientos educativos, acorde a las medidas legales y sanitarias establecidas.

El análisis que se presentan a continuación corresponden a la información obtenida respecto de los dos componentes del Cuestionario: Datos sociodemográficos y Propositiones.

9.1. Datos sociodemográficos

Los datos sociodemográficos descriptivos considerados en el cuestionario son: género, edad, años de desempeño en el aula, modalidad de establecimientos, modalidad formativa y especialidad disciplinar.

9.1.1. Años de desempeño

Tabla N° 18: Años de desempeño

	Frecuencia	Porcentaje
Menos de 5 años	49	15,9
5 a 10 años	86	27,9
11 a 15 años	80	26
16 a 20 años	22	7,1
21 a 25 años	24	7,8
26 a 30 años	11	3,6
Más de 31 años	36	11,7
Total	308	100

La Tabla N° 18 muestra que, del total de encuestados, el mayor número se concentra en el tramo de 05 a 10 años en aula con 86 docentes (27,9%); seguido de quienes se ubican en el tramo de 11 a 15 años con 80 (26,0%) y en el tramo de Menos de 05 años con 49 (15,9%).

Los tramos con menor concentración son Más de 31 años con 36 (11,7%) profesores, 21 a 25 años con 24 (7,8%), de 16 a 20 años con 22 (7,1%) y, finalmente, 26 a 30 años con 11 (3,6%).

9.1.2. Especialidades

Plan general de educación media

Tabla N° 19: Especialidades plan general

Especialidad	Frecuencia	Porcentaje
Lenguaje	102	33,11 %
Matemática	36	11,68 %
Historia	28	9,09 %
Inglés	25	8,11 %
Química	7	7,27 %
Educación Física	21	6,8 %
Biología	14	4,54 %
Música	5	1,62 %
Religión	4	1,29 %
Artes	1	0,32 %
Psicología	1	0,32 %

Plan de especialidad educación media técnico profesional

Tabla N° 20: Especialidad técnico profesional

Especialidad	Frecuencia	Porcentaje
Técnico Profesional	12	3,89 %
Administración	7	2,27 %
Educación Parvularia	7	2,27 %
Educación Diferencial	7	2,27 %
Tecnología	4	1,29 %
Enfermería	2	0,64 %
Gastronomía	2	0,64 %
Informática	2	0,64 %
Educación Especial	1	0,32 %
Contabilidad	1	0,32 %
Ingeniería	1	0,32 %

Mecánica Automotriz	1	0,32 %
Minería	1	0,32 %
Turismo	1	0,32 %

9.2. Estadísticos descriptivos (tablas de frecuencia)

A continuación se presenta el análisis de los resultados del cuestionario sobre las percepciones de las profesoras de enseñanza media de Arica respecto del cambio educativo y su contexto. A modo síntesis, los porcentajes se expresan a partir de la sumatoria de las categorías y valoraciones (4) De acuerdo y (5) Totalmente de acuerdo respecto de las proposiciones planteadas.

9.2.1. Variable I: Percepción del profesorado sobre cambio educativo

Dimensión 1: Concepto

Indicador 1: Definición de cambio educativo

1. Todo cambio es un proceso que repercute visiblemente en las personas.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	175	56,8
De acuerdo	109	35,4
Me es indiferente	4	1,3
Totalmente en desacuerdo	8	2,6
En desacuerdo	12	3,9
Total	308	100

El ítem N° 1 evidencia que el 56,8% del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que todo cambio es un proceso que repercute visiblemente en las personas; asimismo que el 35,4% está “De acuerdo”. Este resultado muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría altamente significativa (92,2%) coincide en percibir el cambio como un proceso que afecta claramente a las personas, por tanto comparten la misma conceptualización de dicho proceso.

Por otra parte, el 2,6% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 3,9%, “En desacuerdo”, lo cual corresponde al 6,5% del profesorado; mientras que al 1,3% le resulta indiferente la proposición.

2. Todo cambio posibilita encontrar nuevos enfoques para solucionar ante una problemática.		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	175	56,8
De acuerdo	111	36
Me es indiferente	4	1,3
Totalmente en desacuerdo	6	1,9
En desacuerdo	12	3,9
Total	308	100

El ítem N° 2 evidencia que el 56,8% del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que todo cambio posibilita encontrar nuevos enfoques para solucionar ante una problemática; asimismo que el 36,0% está “De acuerdo”. Este resultado también muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría altamente significativa (92,9%) coincide en percibir el cambio como una posibilidad de contar con nuevos enfoques para remediar problemáticas.

Por otra parte, el 1,9% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 3,9%, “En desacuerdo”, lo que corresponde al 5,8% del profesorado; mientras al 1,3% le resulta indiferente la proposición.

3. El cambio en la educación es efectivo cuando se constituye de un proceso sistémico de diseño, planificación, desarrollo y evaluación.		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	195	63,3
De acuerdo	92	29,9
Me es indiferente	6	1,9
Totalmente en desacuerdo	7	2,3
En desacuerdo	8	2,6
Total	308	100

El ítem N° 3 evidencia que el 63,3 % de los encuestados indica estar “Totalmente de acuerdo” en que el cambio en la educación es efectivo cuando se constituye de un proceso sistémico de diseño, planificación, desarrollo y evaluación; asimismo que el 29,9% está “De acuerdo”. Este resultado también muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría altamente significativa (93,2%) coincide en percibir que en el ámbito educativo la efectividad de un cambio obedece un proceso sistémico de estructuración, planeación, ejecución y evaluación para el logro de los objetivos. Por otra parte, el 2,3% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 2,6%, “En desacuerdo”, lo que corresponde al 4,9% del profesorado; mientras al 1,9% le resulta indiferente la proposición.

4. Para el profesorado, un cambio implica un conflicto.		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	42	13,6
De acuerdo	94	30,5
Me es indiferente	46	14,9
Totalmente en desacuerdo	42	13,6
En desacuerdo	84	27,3
Total	308	100

El ítem N° 4 evidencia que el 13,6% del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que un cambio implica un conflicto y que el 30,5% está “De acuerdo”, lo que corresponde al 44,1%. Mientras que el 13,6% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 27,3% “En desacuerdo”, correspondiente al 40,9%.

Este resultado muestra el disenso entre los profesores, ya que no hay una mayoría entre quienes perciben que el cambio implica un conflicto y quienes, no, por cuanto la diferencia entre los porcentajes es menor (44,1% y 40,9%). Por otra parte, al 14,9% le resulta indiferente la proposición.

5. Los cambios educativos involucran el replanteamiento del comportamiento de los actores educativos.]		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	148	48,1
De acuerdo	122	39,6

Me es indiferente	15	4,9
Totalmente en desacuerdo	9	2,9
En desacuerdo	14	4,5
Total	308	100

El ítem N° 5 evidencia que el 48,1% del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que los cambios educativos involucran el replanteamiento del comportamiento de los actores educativos; asimismo que el 39,6% está “De acuerdo”. Este resultado muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría altamente significativa (87,7%) coincide en percibir que los cambios incluyen la transformación de las prácticas de los actores educativos.

Por otra parte, el 2,9% indica estar en “Total desacuerdo” y el 4,5%, “En desacuerdo”, lo que corresponde al 7,4% del profesorado; mientras al 4,9 le resulta indiferente la proposición.

Dimensión 2: Apertura y resistencia

Indicador 1: Apertura al cambio educativo

6. La mayoría del profesorado está abierto de mente a los cambios educativos.		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	28	9,1
De acuerdo	94	30,5
Me es indiferente	32	10,4
Totalmente en desacuerdo	37	12
En desacuerdo	117	38
Total	308	100

El ítem N° 6 evidencia que el 9,1% del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que la mayoría está abierto de mente a los cambios educativos; asimismo que el 30,5%, está “De acuerdo”, lo que corresponde al 39,6%. Mientras que el 12,0% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 38,0%, “En desacuerdo”, correspondiente al 50,0%.

Este resultado muestra el disenso entre los profesores, ya que no hay una generalidad entre quienes perciben que la mayoría tienen disposición hacia a los cambios educativos y quienes, no, por cuanto la diferencia entre los porcentajes es menor (39,6% y 50,0%). Por otra parte, al 10,4% le resulta indiferente la proposición.

7. El profesorado es un agente esencial en la implementación de las normativas emanadas de Ley de Carrera Docente, entre otras, que implican cambios educativos.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	185	60,1
De acuerdo	85	27,6
Me es indiferente	14	4,5
Totalmente en desacuerdo	12	3,9
En desacuerdo	12	3,9
Total	308	100

El ítem N° 7 evidencia que el 60,1% del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que el profesorado es un agente esencial en la implementación de las normativas emanadas de Ley de Carrera Docente, entre otras, que implican cambios educativos; asimismo que el 27,6% está “De acuerdo”. Este resultado muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría altamente significativa (87,7%) coincide en percibir que los docentes son fundamentales en la implementación de normativas ministeriales tale como la Ley de Carrera Docente que incluyen cambios al sistema educativo.

Por otra parte, el 3,9 % indica “Totalmente en desacuerdo” y el 3,9% “En desacuerdo”, lo que corresponde al 7,8% del profesorado; mientras que al 4,5 % le resulta indiferente la proposición.

8. La capacitación del profesorado es necesaria para poner en práctica cambios en el aula que enriquezcan el desempeño docente.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	222	72,1
De acuerdo	68	22,1
Me es indiferente	5	1,6

Totalmente en desacuerdo	6	1,9
En desacuerdo	7	2,3
Total	308	100

El ítem N° 8 evidencia que el 72,1% del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que la capacitación del profesorado es necesaria para poner en práctica cambios en el aula que enriquezcan el desempeño docente; asimismo que el 22,1%, está “De acuerdo”. Este resultado también muestra uniformidad en las respuestas del profesorado, puesto que una mayoría altamente significativa (94,2%) coincide en percibir que la capacitación es indispensable para ejecutar los cambios en el aula que fortalezcan su actuación en el aula.

Por otra parte, el 1,9% indica estar “Totalmente en desacuerdo”, el 2,3 “En desacuerdo”, lo que corresponde al 4,2% del profesorado; mientras al 1,6% le resulta indiferente la proposición.

9. Es necesario realizar cambios en el diseño de las clases.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	160	51,9
De acuerdo	110	35,7
Me es indiferente	19	6,2
Totalmente en desacuerdo	6	1,9
En desacuerdo	13	4,2
Total	308	100

El ítem N° 9 evidencia que el 51,9% del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que es necesario realizar cambios en el diseño de las clases; asimismo que el 35,7 % está “De acuerdo”. Este resultado también muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría altamente significativa (87,7%) coincide en percibir que son indispensables los cambios en el diseño de las prácticas de aula.

Por otra parte, el 1,9% declara estar “Totalmente en desacuerdo” y el 4,2% “En desacuerdo”, lo que corresponde al 6,1% del profesorado; mientras al 6,2 % le resulta indiferente la proposición.

10. Es satisfactorio que el profesor sea considerado por las autoridades como agente indispensable del cambio educativo.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	235	76,3
De acuerdo	49	15,9
Me es indiferente	10	3,2
Totalmente en desacuerdo	8	2,6
En desacuerdo	6	1,9
Total	308	100

El ítem N° 10 evidencia que el 76,3% del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que es satisfactorio que el profesor sea considerado por las autoridades como agente indispensable del cambio educativo; asimismo que el 15,9% está “De acuerdo”. Este resultado también muestra uniformidad en las respuestas del profesorado, puesto que una mayoría altamente significativa (92,2%) coincide en percibir como satisfactorio que el profesor sea considerado como agente fundamental del cambio educativo.

Mientras que el 2,6 % indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 1,9% “En desacuerdo” con la proposición, lo cual corresponde al 4,5 % de los encuestados; mientras que al 3,2 % le resulta indiferente la proposición.

11. El profesorado se muestra pesimista respecto de las propuestas de las unidades educativas sobre cambios en el aula, basadas en las normativas del Ministerio de Educación.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	53	17,2
De acuerdo	127	41,2
Me es indiferente	47	15,3
Totalmente en desacuerdo	19	6,2
En desacuerdo	62	20,1
Total	308	100

El ítem N° 11 evidencia que el 17,2 % del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que los docentes se muestran pesimistas respecto de las propuestas de las unidades educativas sobre cambios en el aula, basadas en las normativas del Ministerio

de Educación; asimismo que el 41,2 % está “De acuerdo”, lo que corresponde al 58,4 %. Mientras que el 6,2% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el “20,1%, “En desacuerdo”, correspondiente al 26,3%.

Este resultado muestra el disenso entre los profesores, ya que no hay una mayoría entre quienes perciben que el profesorado es pesimista en relación a las propuestas de las escuelas y liceos sobre cambios en el aula, basadas en las normativas ministeriales y quienes, no (58,4% y 26,3%). Por otra parte, al 15,3% le resulta indiferente la proposición.

12. El profesorado está interesado en participar en la toma de decisiones respecto de cambios en el sistema educativo.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	165	53,6
De acuerdo	116	37,7
Me es indiferente	9	2,9
Totalmente en desacuerdo	10	3,2
En desacuerdo	8	2,6
Total	308	100

El ítem N° 12 evidencia que el 53,6 % del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que los docentes están interesados en participar en la toma de decisiones respecto de cambios en el sistema educativo; asimismo que el 37,7% está “De acuerdo”. Este resultado muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría altamente significativa (91,3%) coincide en percibir que el profesorado tiene interés en ser parte de la toma de decisiones sobre las transformaciones del sistema educacional.

Por otra parte, el 3,2% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 2,6% “En desacuerdo”, lo que corresponde al 5,8% del profesorado; mientras que al 2,9 % le resulta indiferente la proposición.

13. Ante los procesos de cambio, el profesorado teme a las consecuencias laborales.

	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	100	32,5
De acuerdo	123	39,9
Me es indiferente	40	13
Totalmente en desacuerdo	15	4,9
En desacuerdo	30	9,7
Total	308	100

El ítem N° 13 evidencia que el 32,5 % del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que ante los procesos de cambio, los docentes temen a las consecuencias laborales; asimismo que el 39,9 % está “De acuerdo”. Este resultado muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría significativa (72,4%) coincide en percibir que ante los procesos de transformación, el profesorado siente temor a los efectos laborales.

Por otra parte, el 4,9 % declara estar en total desacuerdo y el 9,7 % en desacuerdo con la proposición, lo que corresponde al 14,6 % del profesorado; mientras que al 13,0 % le resulta indiferente la proposición.

9.2.2. Variable II: Percepción sobre el contexto de cambio educativo

Dimensión 1: Estructura

Indicador: Cambios estructurales

14. En el ámbito ministerial es común cambiar de dirección sin dar continuidad a lo que ya se hizo o se proyecta realizar.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	138	44,8
De acuerdo	101	32,8
Me es indiferente	37	12
Totalmente en desacuerdo	10	3,2
En desacuerdo	22	7,1
Total	308	100

El ítem N° 14 evidencia que el 44,8 % del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que en el ámbito ministerial es común cambiar de dirección sin dar continuidad a lo que ya se hizo o se proyecta realizar; asimismo que el 32,8 % está “De acuerdo”. Este resultado también muestra uniformidad en las respuestas, puesto que

una mayoría significativa (76,6%) coincide en percibir que es habitual que el Ministerio de Educación y sus unidades cambien de dirección sin dar continuidad a lo se realizó o se planea desarrollar.

Por otra parte, el 3,2 % indica estar en “Total desacuerdo” y el 7,1 % “En desacuerdo”, lo que corresponde al 10,3% del profesorado; mientras que al 12,0 % le resulta indiferente la proposición.

15. El Ministerio de Educación, y las unidades de este, divulgan en forma oportuna los cambios del sistema educativo a nivel estructural.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	23	7,5
De acuerdo	62	20,1
Me es indiferente	33	10,7
Totalmente en desacuerdo	60	19,5
En desacuerdo	130	42,2
Total	308	100

El ítem N° 15 evidencia que el 7,5 % del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que el Ministerio de Educación, y las unidades de este, divulgan en forma oportuna los cambios del sistema educativo a nivel estructural; asimismo que el 20,1% está “De acuerdo”. Por el contrario, el 19,5% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 42,2% “En desacuerdo”.

Este resultado también muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría aceptable (61,7%) coincide en percibir que el Ministerio de Educación y sus unidades informan a destiempo los cambios estructurales del sistema educativo; mientras que al 10,7 % le resulta indiferente la proposición.

16. El profesorado es informado oportunamente sobre los procesos de cambio de sus unidades educativas, autoridades y funciones.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	17	5,5
De acuerdo	77	25
Me es indiferente	35	11,4
Totalmente en desacuerdo	48	15,6

En desacuerdo	131	42,5
Total	308	100

El ítem N° 16 evidencia que el 5,5 % del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que el profesorado es informado oportunamente sobre los procesos de cambio de sus unidades educativas, autoridades y funciones; asimismo que el 25,5 % está “De acuerdo”, lo que corresponde al 31,0%. Por el contrario, el 15,6 % indica estar “En total desacuerdo” y el 42,5 % en “Desacuerdo”, correspondiente al 58,1%.

Este resultado muestra el disenso entre los profesores, ya que no hay una mayoría entre quienes perciben que los docentes son informados en forma oportuna sobre los procesos de cambio de las escuelas y liceos en lo que se desempeñan, directivos y funciones, y quienes no concuerdan con ello (31,0% y 58,1%). Por otra parte, al 11,4 % le resulta indiferente la proposición.

17. Los cambios promulgados en las leyes educativas repercuten en la comunidad educativa y los procesos formativos.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	133	43,2
De acuerdo	137	44,5
Me es indiferente	18	5,8
Totalmente en desacuerdo	9	2,9
En desacuerdo	11	3,6
Total	308	100

El ítem N° 17 evidencia que el 43,2 % del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que los cambios promulgados en las leyes educativas repercuten en la comunidad educativa y los procesos formativos; asimismo que el 44,5% está “De acuerdo”. Este resultado muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría altamente significativa (87,7%) coincide en percibir que las transformaciones oficializadas trascienden en la colectividad y en los procesos pedagógicos.

Por otra parte, el 2,9 % indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 3,6% “En desacuerdo”, lo que corresponde al 6,5% del profesorado; mientras que al 5,8 % le resulta indiferente la proposición.

18 Los directivos de las unidades educativas toman en cuenta a los docentes al momento de planear el proceso de cambio estructural.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	28	9,1
De acuerdo	99	32,1
Me es indiferente	43	14
Totalmente en desacuerdo	45	14,6
En desacuerdo	93	30,2
Total	308	100

El ítem N° 18 evidencia que el 9,1 % del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que los directivos de las unidades educativas toman en cuenta a los docentes al momento de planear el proceso de cambio estructural; asimismo que el 32,1 % está “De acuerdo”, lo que corresponde al 41,2 %. Por el contrario, el 14,6 % indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 30,2 % “En desacuerdo”, correspondiente al 44,8 %.

Este resultado muestra el disenso entre los profesores, ya que no hay una mayoría entre quienes perciben que los directivos de los establecimientos educativos consideran al profesorado cuando planifican el proceso de cambio estructural y quienes no concuerdan con ello (41,2% y 44,8%). Por otra parte, al 14,0 % le resulta indiferente la proposición.

Dimensión 2: Organización

Indicador: Cambios organizacionales y laborales

19. Los procesos de cambio de las leyes de educación generan insatisfacción a nivel laboral en los colegios y liceos.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	64	20,8
De acuerdo	143	46,4
Me es indiferente	47	15,3

Totalmente en desacuerdo	8	2,6
En desacuerdo	46	14,9
Total	308	100

El ítem N° 19 evidencia que el 20,8 % del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que los procesos de cambio de las leyes de educación generan insatisfacción a nivel laboral en los colegios y liceos; asimismo que el 46,4 % está “De acuerdo”. Este resultado muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría aceptable (67,2%) coincide en percibir que los procesos de modificación de leyes educativas provocan disconformidad laboral en los establecimientos educativos.

Por otra parte, el 2,6 % declara estar “Totalmente en desacuerdo” y el 14,9 % “En desacuerdo” con la proposición, lo cual corresponde al 17,5 % de los encuestados; mientras que al 15,3 % le resulta indiferente la proposición.

20. Los cambios en cuanto al desarrollo profesional son relevantes a partir de la Ley de Carrera Docente.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	66	21,4
De acuerdo	126	40,9
Me es indiferente	44	14,3
Totalmente en desacuerdo	26	8,4
En desacuerdo	46	14,9
Total	308	100

El ítem N° 20 evidencia que el 21,4 % del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que los cambios en cuanto al desarrollo profesional son relevantes a partir de la Ley de Carrera Docente; asimismo que el 40,9 % está “De acuerdo”. Este resultado muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría aceptable (62,3 %) coincide en percibir que los cambios en relación al desarrollo profesional son notables desde la Ley de Carrera Docente.

Por otra parte, el 8,4% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 14,9% “En desacuerdo”, lo que corresponde al 23,3% del profesorado; mientras que al 14,3 % le resulta indiferente la proposición.

21. Se requiere que los actores involucrados sean conscientes de la necesidad de llevar a cabo el proceso de cambio en todas sus fases, para lograr la efectividad.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	169	54,9
De acuerdo	105	34,1
Me es indiferente	19	6,2
Totalmente en desacuerdo	5	1,6
En desacuerdo	10	3,2
Total	308	100

El ítem N° 21 evidencia que el 54,9% del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que se requiere que los actores involucrados sean conscientes de la necesidad de llevar a cabo el proceso de cambio en todas sus fases, para lograr la efectividad; asimismo que el 34,1% está “De acuerdo”. Este resultado muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría altamente significativa (89,0%) coincide en percibir que es indispensable que los actores educativos asuman la necesidad de realizar las transformaciones en todas sus etapas, a fin de lograr los objetivos propuestos.

Por otra parte, el 1,6% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 3,2% “En desacuerdo”, lo que corresponde al 4,8% del profesorado; mientras que al 6,2% le resulta indiferente la proposición.

22. Una transformación a nivel organizacional no significa lo mismo para el profesorado que para los directivos.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	107	34,7
De acuerdo	128	41,6
Me es indiferente	29	9,4
Totalmente en desacuerdo	15	4,9
En desacuerdo	29	9,4
Total	308	100

El ítem N° 22 evidencia que el 34,7% del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que una transformación a nivel organizacional no significa lo mismo para el profesorado que para los directivos; asimismo que el 41,6% está “De acuerdo”. Este resultado muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría significativa (76,3%) coincide en percibir que es indispensable que los actores educativos asuman la necesidad de realizar las transformaciones en todas sus etapas, a fin de lograr los objetivos propuestos.

Por otra parte, el 1,6% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 3,2% “En desacuerdo”, lo que corresponde al 4,8% del profesorado; mientras que al 6,2% le resulta indiferente la proposición.

23. Un cambio organizacional en el sistema educativo provoca cambiar los modos de actuación de los involucrados.		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	115	37,3
De acuerdo	143	46,4
Me es indiferente	25	8,1
Totalmente en desacuerdo	7	2,3
En desacuerdo	18	5,8
Total	308	100

El ítem N° 23 evidencia que el 37,3% del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que un cambio organizacional en el sistema educativo provoca cambiar los modos de actuación de los involucrados; asimismo que el 46,4% está “De acuerdo”. Este resultado muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría significativa (83,8%) coincide en percibir que una transformación organizativa en educación genera cambios en desempeño de los agentes que participan del proceso.

Por otra parte, el 2,3% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 5,8% “En desacuerdo”, lo que corresponde al 8,1% del profesorado; mientras que al 8,1% le resulta indiferente la proposición.

Dimensión 3: Proceso Educativo

Indicador: Prácticas en el aula

24. Es necesario desarrollar nuevas ideas para enseñar y aprender respecto del nuevo Sistema de Educación Pública implementado en Arica.		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	170	55,2
De acuerdo	99	32,1
Me es indiferente	25	8,1
Totalmente en desacuerdo	8	2,6
En desacuerdo	6	1,9
Total	308	100

El ítem N° 24 evidencia que el 52,5% del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que es necesario desarrollar nuevas ideas para enseñar y aprender respecto del nuevo Sistema de Educación Pública implementado en Arica; asimismo que el 32,1% está “De acuerdo”. Este resultado muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría altamente significativa (87,3%) coincide en percibir que es imperioso formular nuevas ideas para adquirir los conocimientos y educar sobre el nuevo Sistema de Educación Pública implementado en Arica.

Por otra parte, el 2,6% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 1,9% “En desacuerdo”, lo que corresponde al 4,5% del profesorado; mientras que al 8,1% le resulta indiferente la proposición.

25. La reforma educativa vigente ha tenido consecuencias positivas sobre la autonomía de los docentes en su actuación en el aula.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	33	10,7
De acuerdo	78	25,3
Me es indiferente	64	20,8
Totalmente en desacuerdo	38	12,3
En desacuerdo	95	30,8
Total	308	100

El ítem N° 25 evidencia que el 10,7% del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que la reforma educativa vigente ha tenido consecuencias positivas sobre la autonomía de los docentes en su actuación en el aula; asimismo que el 25,3% está “De acuerdo”, lo que corresponde al 36,7%. Por el contrario, el 12,3% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 30,8 % “En desacuerdo”, correspondiente al 43,1%.

Este resultado muestra el disenso entre los profesores, ya que no hay una mayoría válida entre quienes perciben que la actual reforma educacional ha tenido consecuencias positivas en relación a la independencia del profesorado para tomar de decisiones sobre su trabajo en el aula y quienes no concuerdan con ello (36,7% y 43,1%). Por otra parte, al 20,8% le resulta indiferente la proposición.

26. Es satisfactorio cuando el profesorado adapta de manera autónoma el currículo, según su propio contexto de aula.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	172	55,8
De acuerdo	107	34,7
Me es indiferente	12	3,9
Totalmente en desacuerdo	9	2,9
En desacuerdo	8	2,6
Total	308	100

El ítem N° 26 evidencia que el 55,8% de los docentes indica estar “Totalmente de acuerdo” en que es satisfactorio cuando el profesorado adapta de manera autónoma el currículo, según su propio contexto de aula; asimismo que el 34,7% está “De acuerdo”. Este resultado muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría altamente significativa (90,6%) coincide en percibir como satisfactorio cuando el profesorado adecua el currículo con autonomía, acorde al contexto en que se sitúa.

Por otra parte, el 2,9% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 2,6% “En desacuerdo”, lo que corresponde al 5,5% del profesorado; mientras que al 3,9% le resulta indiferente la proposición.

27. Los cambios expresados en la actual reforma curricular han sido efectivos en cuanto a los resultados de aprendizaje de los estudiantes.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	22	7,1
De acuerdo	80	26
Me es indiferente	53	17,2
Totalmente en desacuerdo	45	14,6
En desacuerdo	108	35,1
Total	308	100

El ítem N° 27 evidencia que el 7,1% del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que los cambios expresados en la actual reforma curricular han sido efectivos en cuanto a los resultados de aprendizaje de los estudiantes; asimismo que el 26,0% está “De acuerdo”, lo que corresponde al 33,1%. Por el contrario, el 14,6% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 35,1% “En desacuerdo”, correspondiente al 49,7%.

Este resultado muestra el disenso entre los profesores, ya que no hay una mayoría válida entre quienes perciben que los cambios contenidos en la reforma curricular vigente han sido válidos para el logro de aprendizaje de los estudiantes y quienes no concuerdan con ello (33,1% y 49,7%). Por otra parte, al 17,2% le resulta indiferente la proposición.

28. La mayoría de los profesores colaboran entre sí para la aplicación de nuevas estrategias en el proceso formativo.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	63	20,5
De acuerdo	129	41,9
Me es indiferente	36	11,7
Totalmente en desacuerdo	20	6,5
En desacuerdo	60	19,5
Total	308	100

El ítem N° 28 evidencia que el 20,5% del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que la mayoría de los profesores colaboran entre sí para la aplicación de nuevas estrategias en el proceso formativo; asimismo que el 41,9% está “De acuerdo”. Este resultado muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría

aceptable (62,3%) coincide en percibir que la generalidad los docentes trabajan colaborativamente en la implementación de nuevas estrategias en el aula.

Por otra parte, el 6,5% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 19,5% “En desacuerdo”, lo que corresponde al 26,0% del profesorado; mientras que al 11,7% le resulta indiferente la proposición.

Dimensión 4: Proceso educativo

Indicador: Cambios del currículum

29. Son significativos los cambios en el currículum, basados en la actual reforma educativa, para lograr una educación de calidad, equitativa e inclusiva.		
Respuestas	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	46	14,9
De acuerdo	113	36,7
Me es indiferente	50	16,2
Totalmente en desacuerdo	28	9,1
En desacuerdo	71	23,1
Total	308	100

El ítem N° 29 evidencia que el 14,9% del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que son significativos los cambios en el currículum, basados en la actual reforma educativa, para lograr una educación de calidad, equitativa e inclusiva; asimismo que el 36,7% está “De acuerdo”, lo que corresponde al 51,6%. Por el contrario, el 9,1% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 23,1% “En desacuerdo”, correspondiente al 32,2%.

Este resultado muestra que hay la mayoría alcanzada entre quienes perciben que los cambios contenidos en la reforma curricular vigente han sido válidos para el logro de aprendizaje de los estudiantes y quienes no concuerdan con ello es mínima (51,6% y 32,2%). Por otra parte, al 16,2% le resulta indiferente la proposición.

30. Constituye una amenaza que el cambio curricular no genere la mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje.

	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	92	29,9
De acuerdo	133	43,2
Me es indiferente	38	12,3
Totalmente en desacuerdo	13	4,2
En desacuerdo	32	10,4
Total	308	100

El ítem N° 30 evidencia que el 29,9% del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que constituye una amenaza que el cambio curricular no genere la mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje; asimismo que el 43,2% está “De acuerdo”. Este resultado muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría significativa (73,1%) coincide en percibir que la falta de efectividad del cambio curricular en la mejora de la educación se instituye como una amenaza.

Por otra parte, el 4,2% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 10,4% “En desacuerdo”, lo que corresponde al 14,6% del profesorado; mientras que al 12,3% le resulta indiferente la proposición.

31. Para mejorar la práctica docente es necesaria la disposición al cambio del profesorado respecto del currículum.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	126	40,9
De acuerdo	130	42,2
Me es indiferente	22	7,1
Totalmente en desacuerdo	11	3,6
En desacuerdo	19	6,2
Total	308	100

El ítem N° 31 evidencia que el 40,9% de los docentes indica estar “Totalmente de acuerdo” en que para mejorar la práctica docente es necesaria la disposición al cambio del profesorado respecto del currículum; asimismo que el 42,2% está “De acuerdo”. Este resultado muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría significativa (83,1%) coincide en percibir que la mejora de la actuación en el aula requiere de la disposición al cambio del profesorado en relación al currículum.

Por otra parte, el 3,6% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 6,2% “En desacuerdo”, lo que corresponde al 9,8% del profesorado; mientras que al 7,1% le resulta indiferente la proposición.

32. Los cambios en el currículum, generados a partir de la Reforma Educativa – Ley General de Educación N° 20.370/2009 – han tenido una repercusión positiva en su actuación en el aula.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	20	6,5
De acuerdo	100	32,5
Me es indiferente	79	25,6
Totalmente en desacuerdo	25	8,1
En desacuerdo	84	27,3
Total	308	100

El ítem N° 32 evidencia que el 6,5% del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que los cambios en el currículum, generados a partir de la Reforma Educativa – Ley General de Educación N° 20.370/2009 – han tenido una repercusión positiva en su actuación en el aula; asimismo que el 32,5% está “De acuerdo”, lo que corresponde al 39,0%. Por el contrario, el 8,1% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 27,3% “En desacuerdo”, correspondiente al 35,4%.

Este resultado muestra el disenso entre los profesores, ya que no hay una mayoría válida entre quienes perciben que los cambios curriculares basados en dicha reforma han afectado positivamente la actuación en el aula y quienes no concuerdan con ello (39,0% y 35,4%). Por otra parte, al 25,6% le resulta indiferente la proposición.

33. La mayoría del profesorado busca nuevas formas para desarrollar el currículum acorde a la realidad de los estudiantes.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	112	36,4
De acuerdo	139	45,1
Me es indiferente	26	8,4
Totalmente en desacuerdo	10	3,2

En desacuerdo	21	6,8
Total	308	100

El ítem N° 33 evidencia que el 36,4% de los docentes indica estar “Totalmente de acuerdo” en que la mayoría del profesorado busca nuevas formas para desarrollar el currículo acorde a la realidad de los estudiantes; asimismo que el 45,1% está “De acuerdo”. Este resultado muestra uniformidad en las respuestas, puesto que un porcentaje significativo (81,5%) coincide en percibir que la generalidad busca nuevas formas para desarrollar el currículo conforme a las características del alumnado.

Por otra parte, el 3,2% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 6,8% “En desacuerdo”, lo que corresponde al 10,0% del profesorado; mientras que al 8,4% le resulta indiferente la proposición.

Dimensión 5: Cultura

Indicador: Disposición al cambio

34. Los cambios educativos que se producen a partir de las reformas educativas son considerados por el profesorado como propuestas pasajeras que no trascienden.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	55	17,9
De acuerdo	121	39,3
Me es indiferente	47	15,3
Totalmente en desacuerdo	22	7,1
En desacuerdo	63	20,5
Total	308	100

El ítem N° 34 evidencia que el 17,9% de los docentes indica estar “Totalmente de acuerdo” en que los cambios educativos que se producen a partir de las reformas educativas son considerados por el profesorado como propuestas pasajeras que no trascienden; asimismo que el 39,3% está “De acuerdo”. Este resultado muestra que el

57,1% coincide en percibir que dichas transformaciones son temporales y limitadas, lo que no alcanza a constituir una mayoría aceptable.

Por otra parte, el 7,1% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 20,5% “En desacuerdo”, lo que corresponde al 27,6% del profesorado; mientras que al 15,3% le resulta indiferente la proposición.

35. Los cambios declarados en la Ley del Sistema de Educación Pública, en general, son positivos para el profesorado.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	24	7,8
De acuerdo	75	24,4
Me es indiferente	90	29,2
Totalmente en desacuerdo	28	9,1
En desacuerdo	91	29,5
Total	308	100

El ítem N° 35 evidencia que el 7,8% de los docentes indica estar “Totalmente de acuerdo” en que los cambios declarados en la Ley del Sistema de Educación Pública, en general, son positivos para el profesorado; asimismo que el 24,4% está “De acuerdo”, lo que corresponde al 32,1%. Por el contrario, el 9,1% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 29,5% “En desacuerdo”, correspondiente al 38,6%.

Este resultado muestra el disenso entre los profesores, ya que no hay una mayoría válida entre quienes perciben que los cambios contenidos en dicha ley, en general, son positivos para el profesorado y quienes no concuerdan con ello (32,1% y 38,6%). Por otra parte, al 29,2% le resulta indiferente la proposición.

36. El cambio educativo en todos los ámbitos y formas es inherente a la actuación del profesorado en el aula.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	75	24,4
De acuerdo	133	43,2
Me es indiferente	41	13,3
Totalmente en desacuerdo	24	7,8
En desacuerdo	35	11,4
Total	308	100

El ítem N° 36 evidencia que el 24,4% de los docentes indica estar “Totalmente de acuerdo” en que el cambio educativo en todos los ámbitos y formas es inherente a la actuación del profesorado en el aula; asimismo que el 43,2% está “De acuerdo”. Este resultado muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría aceptable (67,6%) coincide en percibir que el cambio educativo es propio del proceso de enseñanza aprendizaje a cargo de los docentes.

Por otra parte, el 7,8% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 11,4% “En desacuerdo”, lo que corresponde al 19,2% del profesorado; mientras que al 13,3% le resulta indiferente la proposición.

Dimensión: Cultura

Indicador: Participación en proceso de cambio

37. Los agentes educativos están dispuestos a participar activamente en los cambios en el ámbito profesional.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	58	18,8
De acuerdo	156	50,6
Me es indiferente	37	12
Totalmente en desacuerdo	15	4,9
En desacuerdo	42	13,6
Total	308	100

El ítem N° 37 evidencia que el 18,8% del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que los agentes educativos están dispuestos a participar activamente en los cambios en el ámbito profesional; asimismo que el 50,6% está “De acuerdo”. Este resultado muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría aceptable (69,5%) coincide en percibir que los involucrados en los cambios en el ámbito profesional están abiertos a participar activamente.

Por otra parte, el 4,9% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 13,6% “En desacuerdo”, lo que corresponde al 18,5% del profesorado; mientras que al 12,0% le resulta indiferente la proposición.

38. Cuanta más alta sea la motivación del profesorado hacia el cambio, mayor será la participación en los procesos de análisis de las reformas educativas.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	188	61
De acuerdo	93	30,2
Me es indiferente	11	3,6
Totalmente en desacuerdo	4	1,3
En desacuerdo	12	3,9
Total	308	100

El ítem N° 38 evidencia que el 61,0% de los docentes indica estar “Totalmente de acuerdo” en que cuanta más alta sea la motivación del profesorado hacia el cambio, mayor será la participación en los procesos de análisis de las reformas educativas; asimismo que el 30,2% está “De acuerdo”. Este resultado muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría altamente significativa (91,2%) coincide en percibir que la motivación es un determinante en el grado de participación de los docentes en los procesos de análisis de las reformas educacionales.

Por otra parte, el 1,3% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 3,9% “En desacuerdo”, lo que corresponde al 5,2% del profesorado; mientras que al 3,6% le resulta indiferente la proposición.

[39] La participación de los docentes en el proceso de toma de decisiones respecto de las reformas educativas es nula.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	86	27,9
De acuerdo	106	34,4
Me es indiferente	29	9,4
Totalmente en desacuerdo	29	9,4
En desacuerdo	58	18,8

Total	308	100
-------	-----	-----

La Tabla N° 39 evidencia que el 27,9% del profesorado indica estar “Totalmente de acuerdo” en que la participación de los docentes en el proceso de toma de decisiones respecto de las reformas educativas es nula; asimismo que el 34,41% está “De acuerdo. Este resultado muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría aceptable (62,3%) coincide en percibir que el profesorado no es parte de la toma de decisiones sobre las reformas educacionales.

Por otra parte, el 9,4% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 18,8% “En desacuerdo”, lo que corresponde al 28,2% del profesorado; mientras que al 9,4% le resulta indiferente la proposición.

40. El profesorado tiene que estar en continuo proceso de formación para llevar a la práctica las normativas y las propuestas de cambio educativo.		
	Frecuencia	Porcentaje
Totalmente de acuerdo	191	62
De acuerdo	79	25,6
Me es indiferente	17	5,5
Totalmente en desacuerdo	5	1,6
En desacuerdo	16	5,2
Total	308	100

El ítem N° 40 evidencia que el 62,0% de los docentes indica estar “Totalmente de acuerdo” en que el profesorado tiene que estar en continuo proceso de formación para llevar a la práctica las normativas y las propuestas de cambio educativo; asimismo que el 25,6% está “De acuerdo”. Este resultado muestra uniformidad en las respuestas, puesto que una mayoría altamente significativa (87,7%) coincide en percibir que es indispensable la formación continua para la implementación y aplicación de las normativas y propuestas de cambios en la educación.

Por otra parte, el 1,6% indica estar “Totalmente en desacuerdo” y el 5,2% “En desacuerdo”, lo que corresponde al 6,8% del profesorado; mientras que al 5,5% le resulta indiferente la proposición.

9.3. Análisis factorial por dimensión

Los siguientes resultados confirman los factores de las percepciones del profesorado
Tratamiento y análisis psicométrico del Cuestionario

Variable 1 Dimensión 1: Concepto

Tabla N° 21: Análisis factorial: concepto

Análisis factorial		
Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,741
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	308,510
	gl	10
	Sig.	0,000

Varianza total explicada						
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	2,341	46,811	46,811	2,341	46,811	46,811
2	1,058	21,169	67,981			
3	0,653	13,050	81,031			
4	0,491	9,829	90,859			
5	0,457	9,141	100,000			

Si el objetivo es comprobar si el factor puede atribuirse a un solo componente, el análisis indica que el primer componente es muy significativo, explicando el 46,811% de la

varianza total. Esto sugiere que este factor principal puede ser capturado efectivamente por el primer componente del análisis factorial. Sin embargo, es importante tener en cuenta que hay una parte significativa de la varianza (53,189%) que no está explicada por este primer componente. Aún así, para muchos propósitos prácticos, capturar casi el 47% de la varianza con un solo componente es bastante robusto y podría ser suficiente dependiendo del contexto del análisis.

Los resultados del test KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y de la prueba de esfericidad de Bartlett son válidos y útiles para evaluar la adecuación de los datos para un análisis factorial.

KMO (0,741): Este índice mide la adecuación muestral, es decir, cuánto se ajustan las variables a un modelo factorial. Un valor de 0,741 indica que es bastante adecuado, ya que está por encima de 0,5, lo que sugiere que el análisis factorial es apropiado para estos datos.

Prueba de esfericidad de Bartlett (sig: 0,000): Este test verifica si las correlaciones entre las variables son lo suficientemente fuertes como para aplicar un análisis factorial. Un valor de significancia de 0,000 indica que las correlaciones no son aleatorias y que existe una relación significativa entre las variables, lo cual es favorable para proceder con el análisis factorial.

Variable I Dimensión 2: Apertura y resistencia

Tabla N°22: Análisis factorial: Apertura y resistencia

Análisis factorial		
Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,779
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	547,988
	gl	28
	Sig.	0,000

Varianza total explicada						
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	2,901	36,260	36,260	2,901	36,260	36,260
2	1,545	19,318	55,578			
3	0,775	9,689	65,267			
4	0,726	9,071	74,338			
5	0,649	8,110	82,448			
6	0,523	6,534	88,982			
7	0,486	6,071	95,053			
8	0,396	4,947	100,000			
Método de extracción: análisis de componentes principales.						

Si el objetivo es comprobar si el factor puede atribuirse a un solo componente, el análisis indica que el primer componente es muy significativo, explicando el 36,260% de la varianza total. Esto sugiere que este factor principal puede ser capturado efectivamente por el primer componente del análisis factorial. Sin embargo, es importante tener en cuenta que hay una parte significativa de la varianza (67,740%) que no está explicada

por este primer componente. Aún así, para muchos propósitos prácticos, capturar casi el 47% de la varianza con un solo componente es bastante robusto y podría ser suficiente dependiendo del contexto del análisis.

Los resultados del test KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) y de la prueba de esfericidad de Bartlett son válidos y útiles para evaluar la adecuación de los datos para un análisis factorial.

KMO (0,779): Este índice mide la adecuación muestral, es decir, cuánto se ajustan las variables a un modelo factorial. Un valor de 0,779 indica que es bastante adecuado, ya que está por encima de 0,5, lo que sugiere que el análisis factorial es apropiado para estos datos.

Prueba de esfericidad de Bartlett (sig: 0,000): Este test verifica si las correlaciones entre las variables son lo suficientemente fuertes como para aplicar un análisis factorial. Un valor de significancia de 0,000 indica que las correlaciones no son aleatorias y que existe una relación significativa entre las variables, lo cual es favorable para proceder con el análisis factorial.

V II Dimensión 1: Estructura

Tabla N°24: Análisis factorial: Estructura

Análisis factorial		
Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,584
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	283,241
	gl	10
	Sig.	0,000

Varianza total explicada						
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	1,961	39,224	39,224	1,961	39,224	39,224
2	1,343	26,854	66,078			
3	0,766	15,318	81,396			
4	0,609	12,181	93,577			
5	0,321	6,423	100,000			
Método de extracción: análisis de componentes principales.						

Si el objetivo es comprobar si el factor puede atribuirse a un solo componente, el análisis indica que el primer componente es significativo, explicando el 39,224% de la varianza total. Sin embargo, esto es menos de lo que se consideraría ideal para captar la mayoría de la varianza con un solo componente. Esto sugiere que, aunque el primer componente es relevante, no es tan representativo como en el análisis anterior, y puede ser necesario considerar más componentes para capturar una mayor proporción de la varianza total.

V II Dimensión 1: Organización

Tabla N°25: Análisis factorial: Organización

Análisis factorial		
Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,708
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	281,302
	gl	10
	Sig.	0,000

Varianza total explicada						
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	2,275	45,509	45,509	2,275	45,509	45,509
2	1,040	20,808	66,317			
3	0,693	13,853	80,170			
4	0,556	11,125	91,295			
5	0,435	8,705	100,000			

Si el objetivo es comprobar si el factor puede atribuirse a un solo componente, el análisis indica que el primer componente es muy significativo, explicando el 45.509% de la varianza total. Esto sugiere que este factor principal puede ser capturado efectivamente por el primer componente del análisis factorial. Sin embargo, es importante tener en cuenta que hay una parte significativa de la varianza (54,494%) que no está explicada por este primer componente. Aún así, para muchos propósitos prácticos, capturar casi el 47% de la varianza con un solo componente es bastante robusto y podría ser suficiente dependiendo del contexto del análisis.

V II Dimensión 3: Proceso educativo

Tabla N°25: Análisis factorial: Proceso educativo

Análisis factorial		
Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,783
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	761,165
	gl	45
	Sig.	0,000

Varianza total explicada						
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	3,263	32,633	32,633	3,263	32,633	32,633
2	1,819	18,191	50,824			
3	0,905	9,051	59,874			
4	0,866	8,664	68,538			
5	0,763	7,627	76,165			
6	0,595	5,947	82,112			
7	0,538	5,385	87,497			
8	0,449	4,491	91,988			
9	0,444	4,438	96,426			
10	0,357	3,574	100,000			
Método de extracción: análisis de componentes principales.						

Si el objetivo es comprobar si el factor puede atribuirse a un solo componente, el análisis indica que el primer componente es muy significativo, explicando el 32,633% de la

varianza total. Esto sugiere que este factor principal puede ser capturado efectivamente por el primer componente del análisis factorial. Sin embargo, es importante tener en cuenta que hay una parte significativa de la varianza (67,367%) que no está explicada por este primer componente. Incluso así, para muchos propósitos prácticos, capturar casi el 47% de la varianza con un solo componente es bastante robusto y podría ser suficiente dependiendo del contexto del análisis.

V 2 Dimensión 4: Cultura

Tabla N°26: Análisis factorial: Cultura

Análisis factorial		
Prueba de KMO y Bartlett		
Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,668
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	238,905
	gl	21
	Sig.	0,000

Varianza total explicada						
Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	2,153	30,756	30,756	2,153	30,756	30,756
2	1,221	17,446	48,202			
3	0,963	13,755	61,957			
4	0,802	11,451	73,408			
5	0,734	10,492	83,900			
6	0,672	9,607	93,507			
7	0,455	6,493	100,000			
Método de extracción: análisis de componentes principales.						

Si el objetivo es comprobar si el factor puede atribuirse a un solo componente, el análisis indica que el primer componente es muy significativo, explicando el 38,756% de la varianza total. Esto sugiere que este factor principal puede ser capturado efectivamente por el primer componente del análisis factorial. Sin embargo, es importante tener en cuenta que hay una parte significativa de la varianza (69,244%) que no está explicada por este primer componente. Incluso así, para muchos propósitos prácticos, capturar casi el 47% de la varianza con un solo componente es bastante robusto y podría ser suficiente dependiendo del contexto del análisis.

9.4. Análisis descriptivo cuantitativo por dimensiones

En la siguiente tabla, se presenta el análisis cuantitativo por dimensión de la encuesta.

Tabla N° 27: Estadística descriptiva general de los factores

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Concepto	308	1,60	5,00	4,1065	0,55248
Apertura y resistencia	308	2,00	5,00	3,7290	0,48847
Estructura	308	1,00	4,60	2,8396	0,65700
Organización	308	2,00	4,60	3,2805	0,44239
Proceso educativo	308	1,00	5,00	3,6175	0,61338
Cultura	308	1,57	5,00	3,4518	0,51151
N válido (por lista)	308				

- Los resultados mínimo, en general, fue para los factores Estructura (1,0) y Proceso educativo (1,0), lo que significa que existen individuos que como mínimo respondieron en tienen percepciones negativas.
- Los resultados máximo, en general, fue para los factores Concepto (5,0), Apertura y resistencia (5,0), Proceso educativo (5,0) y Cultura (5,0).

- Los resultados del promedio, en general, fue más alto en el factor Concepto 0,41065, lo que significa que los individuos tienen una percepción positiva en relación a la definición y caracterización del cambio educativo, según la teoría. Por el contrario, los resultados del promedio, en general, fue más bajo en el factor Estructura 2,8396, lo que significa que las percepciones son desfavorables en relación a la composición del sistema educativo y el funcionamiento de sus componentes es desfavorable, según las proposiciones del cuestionario.

- Los resultados de la desviación estándar, que explica la dispersión de los datos, muestran que tiene mayor dispersión el factor Estructura 0,65700, es decir que hay más diversidad en sus respuestas y por tanto las percepciones de los docentes no se presentan cohesionadas. Por su parte el factor Organización muestra menor dispersión, ya que tiene 0,44239, seguido de Apertura y resistencia con 0,48847, lo que evidencia mayor concentración en las respuestas, por tanto las percepciones se presentan más cohesionadas.

9.5. Análisis de correlación

9.5.1. Análisis de correlación (edad – proposiciones)

El análisis de correlación realizado tuvo como objetivo indagar sobre algunas características personales, bajo el concepto de variable sociodemográfica del profesorado y características propias del trabajo agrupadas bajo el concepto de variable organizacional; con el propósito de sistematizar la información, que permita establecer de qué manera estos aspectos se relacionan con el cambio educativo y el contexto en el que se desarrolla. A continuación se presenta el análisis de correlación.

- Variable Independiente (Y) Edad
- Variable Dependiente (X) Proposición

Tabla N° 28: Correlación Edad – Replanteamiento del comportamiento de los actores

		EDAD
5. Los cambios educativos involucran el replanteamiento del comportamiento de los actores educativos.]	Coeficiente de correlación	-,135*
	Sig. (bilateral)	0,017
	N	308

Como se observa en la Tabla N° 24 existe una correlación significativa entre la edad de los docentes encuestados y las percepciones de que los cambios involucran el replanteamiento del comportamiento de los actores educativos, ya que es menor a 0,05. Asimismo esta correlación es negativa débil.

Lo anterior muestra que mientras más aumenta la edad del profesorado, disminuye el valor de la escala de Lickert, es decir que a mayor edad del profesorado, las percepciones de que los cambios involucran el replanteamiento del comportamiento de los actores educativos se reducen; mientras que a menor edad de los docentes estas percepciones aumentan.

Tabla N° 29 Correlación Edad – Apertura hacia el cambio

		EDAD
[6. La mayoría del profesorado está abierto de mente a los cambios educativos.]	Coeficiente de correlación	,186**
	Sig. (bilateral)	0,001
	N	308

Como se observa en la Tabla N° 25 existe una correlación significativa entre la edad de los docentes encuestados y la apertura de mente hacia los cambios, ya que es menor a 0,05. Asimismo esta correlación es positiva débil.

Lo anterior muestra que mientras más aumenta la edad del profesorado, también aumenta el valor de la escala de Lickert, lo que quiere decir que a mayor edad del profesorado, más apertura hay hacia a los cambios; mientras que a menor edad hay menor apertura de mente hacia estos.

Interpretación...

Tabla N° 30 Correlación Edad – Temor a las consecuencias laborales

13. Ante los procesos de cambio, el profesorado teme a las consecuencias laborales.]	Coeficiente de correlación	-,134*
	Sig. (bilateral)	0,019
	N	308

Como se observa en la Tabla N° 26 existe una correlación significativa entre la edad de los docentes encuestados y las percepciones de que el profesorado ante los cambios teme a las consecuencias laborales, ya que es menor a 0,05. Asimismo esta correlación es negativa débil.

Lo anterior muestra que mientras aumenta la edad del profesorado, disminuye el valor de la escala de Lickert, lo que quiere decir que a mayor edad del profesorado, las

percepciones respecto del temor a las consecuencias laborales a partir del cambio disminuyen; mientras que para los docentes de menor edad estas aumentan.

Tabla N° 31 Correlación Edad – Comunicación oportuna con el MINEDUC

		EDAD
[15. El Ministerio de Educación, y las unidades de este, divulgan en forma oportuna los cambios del sistema educativo a nivel estructural.]	Coefficiente de correlación	,137*
	Sig. (bilateral)	0,016
	N	308

Como se observa en la Tabla N° 27 Correlación 26 existe una correlación significativa entre la edad de los docentes las percepciones de que el Ministerio de Educación, y las unidades de este, divulgan en forma oportuna los cambios del sistema educativo a nivel estructural, ya que es menor a 0,05. Asimismo esta correlación es positiva débil.

Lo anterior muestra que mientras aumenta la edad del profesorado, también aumenta el valor de la escala de Lickert, lo que quiere decir que a mayor edad del profesorado, las percepciones sobre el Mineduc y sus unidades respecto al tiempo oportuno de divulgación de los cambios que se producen en el sistema educativo a nivel estructural, también aumentan; mientras que a menor edad, disminuyen.

Tabla N° 32 Correlación Edad – Repercusión de los cambios

		EDAD
[17. Los cambios promulgados en las leyes educativas repercuten en la comunidad educativa y los procesos formativos.]	Coefficiente de correlación	-,129*
	Sig. (bilateral)	0,024
	N	308

Como se observa en la Tabla N° 28 existe una correlación significativa entre la edad de los docentes encuestados y las percepciones de que los cambios promulgados en las

leyes educativas repercuten en la comunidad educativa y los procesos formativos, ya que es menor a 0,05. Asimismo esta correlación es débil negativa.

Lo anterior muestra que mientras aumenta la edad del profesorado, disminuye el valor de la escala de Lickert, lo que quiere decir que a mayor edad del profesorado, las percepciones de que los cambios promulgados en las leyes educativas repercuten en la comunidad educativa y los procesos formativos se reducen; mientras que en los docentes de menor edad estas aumentan.

Tabla N° 33 Correlación Edad - Planeación del cambio estructural

		EDAD
[18. Los directivos de las unidades educativas toman en cuenta a los docentes al momento de planear el proceso de cambio estructural.]	Coeficiente de correlación	,133*
	Sig. (bilateral)	0,020
	N	308

Como se observa en la Tabla N° 29 existe una correlación significativa entre la edad de los docentes encuestados y las percepciones de que los directivos de las unidades educativas toman en cuenta a los docentes al momento de planear el proceso de cambio estructural, ya que es menor a 0,05. Asimismo esta correlación es positiva débil.

Lo anterior muestra que mientras aumenta la edad del profesorado, también aumenta el valor de la escala de Lickert, lo que quiere decir que a mayor edad del profesorado, las percepciones respecto de la consideración por parte de los directivos de las unidades educativas consideran a los docentes al planear el proceso de cambio estructural; mientras que en los docentes de menor edad están disminuyen.

Tabla N° 34 Correlación Edad – Necesidad de nuevas ideas para enseñar y aprender sobre la educación pública

		EDAD
[24. Es necesario desarrollar nuevas ideas para enseñar y aprender respecto del nuevo Sistema de Educación Pública implementado en Arica.]	Coeficiente de correlación	-,120*
	Sig. (bilateral)	0,036
	N	308

Como se observa en la Tabla N°30 existe una correlación significativa entre la edad de los docentes encuestados y las percepciones de que es necesario desarrollar nuevas ideas para enseñar y aprender respecto del nuevo Sistema de Educación Pública implementado en Arica, ya que es menor a 0,05. Asimismo esta correlación es débil negativa.

Lo anterior muestra que mientras aumenta la edad del profesorado, disminuye el valor de la escala de Lickert, lo que quiere decir que a mayor edad las percepciones de que es necesario desarrollar nuevas ideas para enseñar y aprender respecto del nuevo Sistema de Educación Pública implementado en Arica, se reducen; mientras que en los docentes menor edad estas aumentan.

Tabla N° 35 Correlación Edad – Satisfacción ante la autonomía

		EDAD
[26. Es satisfactorio cuando el profesorado adapta de manera autónoma el currículo, según su propio contexto de aula.]	Coeficiente de correlación	-,142*
	Sig. (bilateral)	0,013
	N	308

Como se observa en la Tabla N° 31 existe una correlación significativa entre la edad de los docentes encuestados y las percepciones de que es satisfactorio cuando el

profesorado adapta de manera autónoma el currículo, según su propio contexto de aula, ya que es menor a 0,05. Asimismo esta correlación es débil negativa.

Lo anterior muestra que mientras aumenta la edad del profesorado, disminuye el valor de la escala de Lickert, lo que significa que a mayor edad del profesorado, las percepciones de que es satisfactorio cuando el profesorado adapta de manera autónoma el currículo, según su propio contexto de aula, se reducen; mientras que en los docentes de menor edad estas aumentan.

Tabla N° 36 Correlación Edad - Colaboración entre los profesores

		EDAD
[28. La mayoría de los profesores colaboran entre sí para la aplicación de nuevas estrategias en el proceso formativo.]	Coeficiente de correlación	,133*
	Sig. (bilateral)	0,019
	N	308

Como se observa en la Tabla N° 32 existe una correlación significativa entre la edad de los docentes encuestados y las percepciones de que la mayoría de los profesores colaboran entre sí para la aplicación de nuevas estrategias en el proceso formativo, ya que es menor a 0,05. Asimismo esta correlación es débil positiva.

Lo anterior muestra que mientras aumenta la edad del profesorado, aumenta el valor positivo de la escala de Lickert, lo que quiere decir que a mayor edad las percepciones de que la mayoría de los profesores colaboran entre sí para la aplicación de nuevas estrategias en el proceso formativo también aumentan; mientras que en los docentes de menor edad estas disminuyen.

Tabla N° 37 Correlación Edad – Reformas como propuestas pasajeras

		EDAD
[34. Los cambios educativos que se producen a partir de las reformas educativas son considerados por el profesorado como propuestas pasajeras que no trascienden.]	Coeficiente de correlación	-,113*
	Sig. (bilateral)	0,048
	N	308

Como se observa en la Tabla N° 33 existe una correlación significativa entre la edad de los docentes encuestados y las percepciones de que los cambios educativos que se producen a partir de las reformas educativas son considerados por el profesorado como propuestas pasajeras que no trascienden, ya que es menor a 0,05. Asimismo esta correlación es débil negativa.

Lo anterior muestra que mientras aumenta la edad del profesorado, disminuye el valor positivo de la escala de Lickert, lo que significa que a mayor edad del profesorado, las percepciones de que los cambios educativos que se producen a partir de las reformas educativas son considerados por el profesorado como propuestas pasajeras que no trascienden, se reducen mientras que en los docentes de menor edad estas aumentan.

Tabla N° 38 Correlación Edad – Motivación hacia el cambio

		EDAD
[38. Cuanto más alta sea la motivación del profesorado hacia el cambio, mayor será la participación en los procesos de análisis de las reformas educativas.]	Coeficiente de correlación	-,200**
	Sig. (bilateral)	0,000
	N	308

Como se observa en la Tabla N° 34 existe una correlación significativa entre la edad de los docentes encuestados y las percepciones de que mientras más alta sea la motivación del profesorado hacia el cambio, mayor será la participación en los procesos de análisis de las reformas educativas, ya que es menor a 0,05. Asimismo esta correlación es débil negativa.

Lo anterior muestra que mientras aumenta la edad del profesorado, disminuye el valor positivo de la escala de Lickert, lo que quiere decir que a mayor edad del profesorado las percepciones respecto a cuanto más alta sea la motivación del profesorado hacia el cambio, mayor será la participación en los procesos de análisis de las reformas educativas, se reducen; mientras que en los docentes de menor edad estas aumentan.

9.5.2. Análisis de correlación años de desempeño – proposiciones

Tabla N° 39 Correlación Años de desempeño - Apertura hacia el cambio

		AÑOS DE DESEMPEÑO
[6. La mayoría del profesorado está abierto de mente a los cambios educativos.]	Coefficiente de correlación	,133*
	Sig. (bilateral)	0,020
	N	308

Como se observa en la Tabla N° 35 existe una correlación significativa entre la los años de desempeño de los docentes encuestados y la apertura de mente hacia los cambios educativos, ya que es menor a 0,05. Asimismo esta correlación es positiva débil.

Lo anterior muestra que mientras más aumentan los años de desempeño en el aula del profesorado, también aumenta el valor positivo de la escala de Lickert, lo que quiere decir que a mayor cantidad años de desempeño, mayor es la apertura de mente hacia los cambios educativos; mientras que en los docentes con menos años de servicio hay menor apertura de mente hacia estos.

Tabla N° 40 Correlación Años de desempeño - Cambios en el diseño de las clases

		AÑOS DE DESEMPEÑO
[9. Es necesario realizar cambios en el diseño de las clases.]	Coeficiente de correlación	-,118*
	Sig. (bilateral)	0,039
	N	308

Como se observa en la Tabla N°36 existe una correlación significativa entre los años de desempeño en el aula de los docentes encuestados y las percepciones de que es necesario realizar cambios en el diseño de las clases, ya que es menor a 0,05. Asimismo esta correlación es negativa débil.

Lo anterior muestra que mientras más aumentan los años de desempeño, disminuye el valor positivo de la escala de Lickert, es decir que a mayor edad del profesorado, las percepciones de que es necesario realizar cambios en el diseño de las clases se reducen; mientras que a menor cantidad de años de desempeño estas percepciones aumentan

Tabla N° 41 Correlación Años de desempeño - Consecuencias laborales

		AÑOS DE DESEMPEÑO
[13. Ante los procesos de cambio, el profesorado teme a las consecuencias laborales.]	Coeficiente de correlación	-,120*
	Sig. (bilateral)	0,035
	N	308

Como se observa en la Tabla N°37 existe una correlación significativa entre los años de desempeño en el aula y las percepciones de que ante los procesos de cambio, el

profesorado teme a las consecuencias laborales, ya que es menor a 0,05. Asimismo esta correlación es negativa débil.

Lo anterior muestra que mientras más aumenta la cantidad de años de desempeño en el aula, disminuye el valor positivo de la escala de Lickert, es decir que a mayor cantidad de años, las percepciones de que ante los procesos de cambio, el profesorado teme a las consecuencias laborales, se reducen; mientras que; a mientras que en los docentes con menos años de desempeño estas percepciones aumentan.

Tabla N° 42 Correlación Años de desempeño – Nuevas ideas para enseñar y aprender sobre la Educación Pública

		AÑOS DE DESEMPEÑO
[24. Es necesario desarrollar nuevas ideas para enseñar y aprender respecto del nuevo Sistema de Educación Pública implementado en Arica.]	Coeficiente de correlación	-,133*
	Sig. (bilateral)	0,019
	N	308

Como se observa en la Tabla N° 38 existe una correlación significativa entre la cantidad de años de desempeño en el aula de los docentes encuestados y las percepciones de que es necesario desarrollar nuevas ideas para enseñar y aprender respecto del nuevo Sistema de Educación Pública implementado en Arica, ya que es menor a 0,05. Asimismo esta correlación es negativa débil.

Lo anterior muestra que mientras más aumenta la cantidad de años de desempeño en el aula del profesorado, disminuye el valor positivo de la escala de Lickert, es decir que a mayor edad del profesorado, las percepciones de que es necesario desarrollar nuevas ideas para enseñar y aprender respecto del nuevo Sistema de Educación Pública implementado en Arica, se reducen; mientras que a menor cantidad de años de desempeño de los docentes estas percepciones aumentan.

Tabla N° 43 Correlación Años de desempeño - Motivación

		AÑOS DE DESEMPEÑO
[38. Cuanta más alta sea la motivación del profesorado hacia el cambio, mayor será la participación en los procesos de análisis de las reformas educativas.]	Coeficiente de correlación	-,143*
	Sig. (bilateral)	0,012
	N	308

Como se observa en la Tabla N° 39 existe una correlación significativa entre la cantidad de años de desempeño en el aula de los docentes encuestados y las percepciones de que cuanto más alta sea la motivación del profesorado hacia el cambio, mayor será la participación en los procesos de análisis de las reformas educativas, ya que es menor a 0,05. Asimismo esta correlación es negativa débil.

Lo anterior muestra que mientras más aumenta la cantidad de años de desempeño del profesorado, más disminuye el valor positivo de la escala de Lickert, es decir que a mayor cantidad de años de desempeño, las percepciones de que cuanto más alta sea la motivación del profesorado hacia el cambio, mayor será la participación en los procesos de análisis de las reformas educativas, se reducen; mientras que en los docentes con menos años de desempeño estas percepciones aumentan.

CAPÍTULO 10. DESARROLLO ESTUDIO CUALITATIVO

Introducción

El estudio cualitativo tiene como propósito indagar desde otro enfoque las percepciones del profesorado respecto del cambio educativo y su contexto, acorde al objetivo general y específicos de la investigación. Para esto, se realizaron adecuaciones conforme a la perspectiva de investigación, al instrumento de recogida de datos y a la modalidad del trabajo de campo, así como también al diseño secuencial, por cuanto constituye la Fase II del trabajo.

El desarrollo del estudio se centra en la aplicación de una entrevista semiestructurada, instrumento que permite recoger las expresiones de los informantes sobre hechos, personas u otros, desde sus palabras y significados y en un espacio natural. En nuestro caso, nos permitió acceder a las percepciones de los docentes de educación media de Arica, a partir de las variables: cambio educativo, contexto de cambio (Kvale, 2011).

Para ello se diseñó una secuencia de coherencia que permitió recopiar las percepciones de los docentes respecto de las ocho dimensiones establecidas, según la narrativa de los informantes: profesorado, actitud frente a los cambios educativos, desafíos, normativas de mayor impacto, administración y organización, superación de las exigencias expectativas y propuestas participación en los procesos de cambio, basadas en las descripciones de sus experiencias y reflexiones y con ello identificar e interpretar sus expresiones, a partir de los resultados del análisis de los textos mediante el software Atlas.ti versión 9 con el que se procesó la información transcrita de la entrevistas.

10.1. La entrevista

El estudio cualitativo considera la conducción de una entrevista como estrategia de recogida de información de forma oral y personalizada que posibilita comprender las distintas aristas del fenómeno, desde un acercamiento genuino y situado con los actores del proceso. En nuestro caso, la entrevista semiestructurada se presenta adscrita a dicha metodología como uno de los instrumentos más pertinentes para recoger de forma más abierta y desde la narrativa del profesorado sus percepciones respecto del cambio educativo y el contexto en el que se produce (Folgueira Bertomeu, 2016).

En el mismo sentido y a partir de interrogantes sobre educación, Eisner (1988) refiere la importancia de la entrevista como práctica para obtener información. Esta estrategia, desarrollada a modo de conversación en la que el entrevistador escucha y hace preguntas centradas en hechos, emociones y opiniones más concretos que abstractos, logra relatos más auténticos y reveladores.

Para abordar el caso del profesorado de educación media de Arica y sus percepciones respecto del cambio educativo y su contexto, la entrevista semi estructurada, diseñada y construida acorde a los objetivos de esta investigación, resulta un recurso apropiado para la recopilación de información espontánea y significativa, puesto que, como lo indica Hernandez-Sampieri, “las entrevistas semiestructuradas se basan en una guía de asuntos o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información. Las entrevistas abiertas se fundamentan en una guía general de contenido y el entrevistador posee toda la flexibilidad para manejarla” (2018: 449).

Como lo indica el mismo autor, la entrevista semiestructurada requirió decidir previamente el tipo de información que se pretendía y sobre la base de ello – de igual forma- se estableció un guion de preguntas, aunque con interrogantes elaboradas de forma abierta, a fin de recoger datos más espontáneos y con más matices que en la entrevista estructurada. Ante tales características, la aplicación de esta estrategia requiere, especialmente, de la actitud abierta y flexible del entrevistador a fin de

generar el clima adecuado para pasar de una de pregunta a otra, según las respuestas que se vayan dando e, inclusive, incorporar una nueva interrogante que nutra su contenido, así como también el conocimiento acabado de la investigación y del perfil de características de los docentes informantes (Vallès, 1999).

Respecto de otros tipos de entrevistas, Vallès refiere cuatro modalidades de entrevistas cualitativas, haciendo el alcance de que las tres primeras son propiamente cualitativas:

- a) Entrevista conversacional
- b) Entrevista basada en un guion
- c) Entrevista estandarizada abierta
- d) Entrevista estandarizada cerrada (1999, p. 180)

Distingue el mismo autor, además, la (1) entrevista focalizada, (2) entrevista estandarizada no programada, no estandarizada, (3) entrevista especializada y a elites y (4) entrevista biográfica; intensiva; individual abierta semidirectiva; larga, etc. Asimismo, destaca las propiedades de la entrevista focalizada en relación con la preparación, tanto del investigador como de los entrevistados, sobre el tema en estudio, así como también del uso del guion elaborado a partir de la hipótesis y los contenidos del problema (Valles, 1999).

En su recorrido histórico respecto de la entrevista cualitativa y sus ventajas de su uso en el trabajo y el estudio de caso, sustentado en el estudio de Merton y Kendall (1946), Vallès, describe el valor de la entrevista focalizada:

- (a) Los entrevistados han estado expuestos a una situación concreta.
- (b) Los investigadores han estudiado previamente dicha situación, derivando del análisis de contenido y de la teoría psicológica social hipótesis sobre el significado y los efectos determinados aspectos de la situación.
- (c) El guion de entrevista se ha elaborado a partir del análisis de contenido y las hipótesis derivadas.

(d) La entrevista se centra en las experiencias subjetivas de la gente expuesta a la situación, con el propósito de contrastar las hipótesis y averiguar respuestas o efectos no anticipados. (Vallès, 1999: 20).

De lo anterior, nos parece que entre las modalidades de entrevista existentes, la focalizada responde al presente trabajo, puesto que propicia un posicionamiento privilegiado, dado que el investigador ha tenido la oportunidad de analizar con anterioridad al sujeto o situación de la entrevista (Tomás, 2010).

Sobre la base de la naturalidad y especificidad, así como de las evocaciones experimentadas e implicaciones afectivas y con carga valorativa de las respuestas de los participantes de una entrevista, el uso de su contenido, en cualquiera de las modalidades, es confidencial por lo que es pertinente omitir el nombre del entrevistado, así como otras variables que posibiliten su identificación. La entrevista como una actividad de interacción esencialmente humana, además de conocimiento científico, por tanto sensible que puede llegar a ser estresante para quienes participan. Ante ello es importante mantener la confianza respecto del tratamiento de la información, tanto por ellos mismos como por los grupos a los que pertenecen. (Vallès 1999 y 2002; Creswell 2009).

Acorde a lo anterior, la entrevista, especialmente la focalizada, requiere para su inicio de cierto estímulo o preparación, por lo que se utiliza la presentación del tema con el propósito de contextualizar y/o focalizar el contenido de la intervención respecto del fenómeno o caso. A continuación, se realiza la entrevista, cuya duración obedece a las necesidades y propósitos de la investigación. En lo posible debería ajustarse, sobre la base de un guion estructurado, de acuerdo al objetivo y las variables e indicadores básicos de la investigación.

Por su parte, Kvale resume en siete etapas el desarrollo de un estudio con entrevistas. Plantea una secuencia de progresión lineal que se inicia con las ideas originales hasta el informe final, cuyo objetivo es ayudar al entrevistador a lograr la recogida de información, según los propósitos de la investigación. En el presente caso, recoger las

percepciones del profesorado en relación al cambio educativo y su contexto. mediante la interacción espontánea entre el entrevistador y los docentes en su espacio natural, utilizando la entrevista semiestructurada como estrategia. A modo de síntesis las siete etapas son:

- (1) Organización temática
- (2) Diseño
- (3) Entrevista
- (4) Transcripción
- (5) Análisis
- (6) Verificación
- (7) Informe (2011: 62)

10.1.1. Construcción y validación de la entrevista

Las entrevistas constituyen la estrategia fundamental en la obtención de datos e informaciones para la producción de conocimiento, lo que explica la gestión óptima de las variables que la condicionan, puesto que posibilita la eficacia del proceso y de los resultados finales. En nuestro caso, la entrevista semi estructurada focalizada en docentes de educación media de la ciudad de Arica, activos en centros educativos públicos, particular subvencionado y particular pagados y con experiencia en aula de entre 04 a 42 años, fue diseñada a partir de una discusión previa sobre su propósito y su lineamiento en relación con los objetivos de la investigación, a fin de establecer las variables, dimensiones e indicadores que la sustentan.

Tabla N° 44 Variables y dimensiones Fase II

VARIABLES	DIMENSIONES
Varriable I Cambios educativos	Dimensión 1 Profesorado Dimensión 2 Actitud frente a los cambios educativos Dimensión 3 Desafíos

Variable II Contexto de cambio	Dimensión 1 Normativas de mayor impacto Dimensión 2 Administración y organización Dimensión 3 Superación de las exigencia
Variable III Cultura	Dimensión 1 Expectativas y Propuestas Dimensión 2 Proyección de los cambios educativos Dimensión 3 Participación en procesos de cambio educativo

A partir de lo anterior, deliniamiento de la estudio cualitativo de la investigación se realizó sobre la base del objetivo general y los objetivos específicos de esta investigación y de las variables definidas para la recolección de información, como se muestra en la tabla N°

Tabla N° 45: Secuencia de coherencia entrevista semi estructurada

Objetivo General: Analizar la percepción del profesorado de educación media de la ciudad de Arica en relación a los permanentes cambios en el sistema educativo.		
OBJETIVOS	VARIABLES	DIMENSIONES
Caracterizar los cambios educativos que se han producido sobre la base de las reformas educativas chilenas, a partir de 1990 hasta 2023.	Cambios educativos	Profesorado Actitud frente a los cambios educativos Desafíos
Identificar la tipología del cambio educativo en el sistema educativo chileno del siglo XXI. Explicar las percepciones de los *profesores de educación media del sistema público, particular subvencionado y particular pagado, en relación al cambio, sobre la bases de las reformas y leyes de educación	Contexto de cambios	Normativas de mayor impacto Administración y organización Superación de las exigencia
Reconocer las expectativas y propuestas frente a los cambios educativos del profesorado de educación media de Arica	Cultura	Expectativas y Propuestas Proyección de los cambios educativos

		Participación en procesos de cambio educativo
--	--	---

El diseño de la entrevista semiestructurada, en concordancia al propósito de analizar las percepciones del profesorado de educación media de establecimientos públicos, particular subvencionados y particular pagado de Arica respecto del cambio educativo y al diseño secuencial, incluye la elaboración de su guion a partir de las variables, dimensiones definidas específicamente para la Fase II estudio cualitativo. En cuanto a su formulación, las preguntas son abiertas para cada una de las variables, las que son representadas por las categorías, núcleos o nodos temáticos, esto es, los macro y micro campos de significado, logrados a partir de la aplicación del software Atlas.ti versión 9.

Dado que el desarrollo de la investigación obedece al diseño secuencial, es decir, organizado en la según la secuencia cuantitativo – CUALITATIVO, la aplicación del instrumento y el análisis de sus resultados puede contribuir a explicar las tendencias encontradas en los datos cuantitativos iniciales y lograr la interpretación a partir de la integración de los datos una vez finalizada la Fase II (Creswell y Creswell 2018; Hernández, 2018; Ascona y Mencia, 2023)

Considerando lo anterior, el diseño del guion de entrevista semiestructurada incluyó los siguientes momentos y componentes:

- (a) Inicio: presentación del tema, condiciones y acuerdos.
- (b) Desarrollo: preguntas sobre antecedentes generales y contextualización; preguntas basadas en las variables y dimensiones.
- (c) Cierre: reiteración del objetivo y procedimientos y agradecimientos

En el mismo sentido, los pasos para la construcción del guion fueron los siguientes:

- (1) Identificación de variables, dimensiones
- (2) Planificación de la entrevista
- (3) Elaboración y/o selección de las preguntas
- (4) Análisis de la calidad de las preguntas
- (5) Disposición provisional de las preguntas

- (6) Elaboración del borrador del guion de entrevista
- (7) Juicio de expertos y validación
- (8) Edición final del guion de entrevista
- (9) Aplicación

La elaboración de un guion para entrevista como estrategia de recopilación de datos de una investigación, requiere tener definidos los objetivos del estudio así como también los de la entrevista, según su modalidad. A partir de estos objetivos se determina el tema en el que se enmarca el instrumento que guiará la conversación.

El encuadre temático permite determinar los temas y subtemas que se han de abordar. En nuestro caso, el tema general fue “percepciones del profesorado sobre el cambio educativo y su contexto”. A partir de esto se generó la primera propuesta de preguntas (ver Anexo N° 4) compuesta de preguntas directas que, considerando que se trata de una entrevista semi estructurada, considero el criterio de flexibilidad, en cuanto a su planteamiento u orden, necesario para conducir la conversación acorde a su propósito a modo de diálogo fluido. Posteriormente, se construyó el guion definitivo a fin de ser socializado con especialistas y docentes del sistema educativo.

Acorde a las características de la estrategia, el guion fue estructurado de tal manera que las entrevistas pudieron llevarse a cabo de manera natural y con facilidades para “entrar” en la entrevista y “salir” de ella durante el tiempo fijado de 45 a 60 minutos.

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

I. ENTREVISTA

1. DESAFÍOS Y CAMBIOS

- (1) ¿Desde cuándo ejerce como docente en el aula?
- (2) ¿A lo largo de su vida como docente, qué desafíos profesionales y laborales ha experimentado? ¿cómo los ha superado? ¿qué aspectos cree que necesitó manejar mejor?

(3) ¿Qué desafíos experimenta en el día a día cuando desarrolla la docencia con sus estudiantes?

2. REFORMAS Y CAMBIOS

(1) A lo largo de su trayectoria como docente, ha vivido las numerosas reformas que se han propuesto desde la política pública. ¿Cuál de ellas recuerda de forma más vívida y por qué? ¿Qué cambios experimentó a partir de ella?

(2) En lo global, ¿cómo usted ha vivido estas reformas? ¿le hacen sentido? ¿han modificado sus procesos de enseñanza/aprendizaje? ¿por qué?

(3) Siente que reformas/normativas/leyes le han afectado en su desempeño profesional? ¿De qué forma cree usted?

(4) ¿Alguna vez ha sido invitado a formar parte de alguna reforma, ley o normativa a nivel del sistema educativo o del establecimiento en el que se desempeña?

(En caso de que la respuesta fuera positiva) Describa esta normativa ¿qué sintió con esto? ¿El hecho de ser incluido/a cree que pueda estar relacionado con una mejor implementación de estas reformas?

(En caso de que la respuesta fuera negativa) Explique a qué se debe que no lo hayan invitado, y como cree que esto puede afectar (o no) en la implementación de estas reformas/normativas/leyes.

(5) En este punto de su trayectoria laboral, ¿se siente en condiciones de contribuir en la creación/diseño de reformas? ¿por qué? ¿en qué podría contribuir? ¿cree que esta contribución pueda ser útil?

(6) ¿Reconoce alguna diferencia entre la Nueva Educación Pública y el Sistema de Educación Municipal? ¿cree que esta reforma favorece los procesos de aprendizaje? ¿por qué?

(7) ¿Cuáles fueron las leyes o normativas educacionales implementadas en el contexto de la pandemia COVID-19 que recuerda? ¿En qué ámbitos experimentó cambios a partir de su aplicación?

3. EXPECTATIVAS Y PROPUESTAS

(1) ¿Si tuviera la oportunidad de participar en la elaboración de una reforma/ley educativa, en cuál sería o sobre qué ámbito? ¿por qué elegiría esta?

- (2) ¿A cuál de las leyes o normativas le haría cambios si tuviese la oportunidad?
- (3) ¿Qué mejoraría del Sistema de la Nueva Educación Pública? Mencione tres aspectos que a su juicio son centrales.
- (4) A su juicio ¿cómo deberían conformarse un equipo ideal para la generación de reformas/leyes? ¿Por qué?

El proceso de construcción del guion de la entrevista semiestructurada utilizado, contó con la la revisión y evaluación de expertos del área en el ámbito de la investigación y del sistema educativo.

Experto 1 Psicólogo; Magíster en Psicología Educacional de la Universidad Católica y Ph.D. en Educación de University College London (UCL) – Institute of Education (IoE) (Londres, Reino Unido); profesor del Departamento de Aprendizaje y Desarrollo de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

Experto 2 Sociólogo; Master en Investigación Etnográfica, Teoría Antropológica y Relaciones Interculturales: © Dr. Collège de France/ EHESS/CNRS/PSL

Experto 3 Profesor de Castellano Liceo Politécnico de Arica.

Los criterios de selección que demanda el estudio cualitativo difieren del cuantitativo, debido al tipo de instrumentos de recolección de datos y a la participación activa del investigador. Ante ello, se sugiere proceder con rigor científico para garantizar la calidad de la información según los criterios de selección (inclusión y exclusión) de los informantes clave. Por una parte, los criterios de inclusión se refieren a las características que identifican a los sujetos de estudio como idóneos para el estudio; por el contrario, los criterios de exclusión se refieren a las características que podrían generar sesgos en los datos recogidos en función de los objetivos de la investigación.

Acorde a ello, los docentes que formaron parte de una nómina de 20, quienes fueron contactados personalmente en sus establecimientos educativos, vía correo o telefónica, durante los meses de marzo a mayo. Los 07 docentes restantes se abstuvieron de

participar por razones de tiempo y algunos por haber participado como informantes en la administración del cuestionario.

10.1.2. Aplicación

El acceso a los escenarios de entrevistas debe ser un momento bien planificado especialmente para prever y prevenir posibles ruidos, problemas o desajustes que dificulten o impidan el proceso de recopilación y obtención de información. Esto nos llevó a adoptar las medidas necesarias para acceder al escenario de investigación gradualmente, según las características de los participantes y de los centros en los que laboran, cuidando de no alterar el sistema estructurado del que son parte y evitar que se generen resistencias.

La entrevista se desarrolló sobre la base de los propósitos de la investigación cualitativa en curso, por tanto se plantea como un proceso sistemático, emergente y comprensivo, basado en el diálogo permanente entre la entrevistadora y el participante.

Acorde al diseño e instrumento anteriormente descrito, la entrevista semi estructurada focalizada se estructura como una propuesta para hallar en la información obtenida el significado y sentido de una realidad educativa que pudiera ser representativa

La entrevista se realizó en una modalidad individual por medio de preguntas que la investigadora llevó a cabo a modo de conversación. Informó al participante de las condiciones y acuerdos de participar libre y voluntariamente. Se aseguró el resguardo de la identidad, así como de la grabación y de los textos transcritos mediante el uso de un sistema de codificación.

Las entrevistas se realizaron, previo acuerdo, en los centros educativos de los participantes y en un salón de la Universidad de Tarapacá. Los encuentros con los participantes se llevó a cabo en tres momentos.

- Invitación a participar en la entrevista
- Entrevista

- Información de los resultados de la grabación y transcripción

- Tabla N° 46 Perfil de los informantes

CÓDIGO IDENTIFICACIÓN	ESPECIALIDAD	CENTRO EDUCATIVO	AÑOS DESEMPEÑO
EP1	Lenguaje y comunicación	Particular subvencionado	2017 7 años
EP2	Lenguaje y comunicación	Público	1995 29 años
EP3	Química	Particular subvencionado Particular pagado	1982 42 años
EP4	Inglés	Público	2014 10 años
EP5	Inglés	Particular subvencionado	2012 12 años
EP6	Ciencias	Particular subvencionado	2021 4 años
EP7	Historia y Geografía	Particular subvencionado	2004 20 años
EP8	Ingeniería Agronomía Técnico Profesional	Público	2008 16 años
EP9	Matemática	Público Particular pagado	2009 15 años
EP10	Técnico en Gastronomía	Público	2006 18 años
EP11	Técnico nivel superior en electrónica industrial	Público	2000 24 años
EP12	Técnico en Programación	Particular subvencionado	1994 30 años
EP13	Técnico profesional con mención en administración	Público	2008 16 años

Para ello, se siguieron los siguientes pasos:

- (1) Informar sobre objeto de estudio, los objetivos y finalidades.
- (2) Proporcionar antecedentes generales, mediante una entrevista persona, vía telefónica o correo electrónico, previamente para focalizar y optimizar la entrevista.
- (3) Concertar los aspectos operativos de las entrevistas: modalidad, recursos de grabación y registro, duración y espacio.
- (4) Asegurar el anonimato de los informantes y sus valoraciones.
- (5) Especificar los usos de las informaciones para ajustarlos exclusivamente a los objetivos de la investigación.

El número total de entrevistas con cada participante y las condiciones en las que se establecerán sugiere un procedimiento de gestión que permita la coordinación de todos los elementos que intervienen en esta secuencia de la investigación.

10.1.3. Análisis de la información

El objetivo principal del tratamiento de datos es dar sentido a la información recogida, sistematizándola a fin de organizar, describir y analizar los datos recogidos. Es conveniente iniciar la revisión de manera simultánea a la obtención de la información a fin de resguardar la fidelidad y seguridad de las grabaciones, en este caso, y de tomar medidas, durante el proceso.

Se trata de un conjunto de acciones reflexivas, cíclico, sistemático y creativo, lo que implica llevar a cabo los procedimientos de la ética profesional e investigativa correspondiente.

Una vez finalizada la entrevista, corresponde la transcripción de los registros orales, cuya relevancia para la investigación cualitativa radica en que constituyen el soporte básico del estudio. Por tanto, el paso de la forma original o primaria de los datos orales a la media o escrita debe ser prolijo, más aún cuando transcribir representa un ejercicio que incluye la toma de decisiones de orden teórico, metodológico y ético (Castro, 2006), puesto que se trata de la versión sobre la realidad de una persona que ha accedido a compartirla con la seguridad que le cabe a la ciencia.

Para ello, se realizaron las transcripciones de las grabaciones con rapidez y precisión al análisis de los datos, mediante el uso del Programas para Análisis Cualitativo Asistido por ordenador (CAQDAS), puesto que la utilización de tecnología incrementa la transparencia del proceso de análisis e interpretación de información sobre problemáticas que involucran al profesorado y al sistema educativo, según los objetivos de nuestra investigación.

No obstante, fue necesaria la revisión y depuración de los textos para un resultado fiel a la narrativa de los participantes, bajo los criterios y consideraciones recomendables para transcribir discursos orales en el ámbito investigativo. Estos criterios van de la exactitud hasta la flexibilidad, puesto que se trata –en nuestro caso– de conversaciones semiestructuradas, por lo que bien es una narrativa dinámica sujeta a cambios y alteraciones, según el curso del diálogo y las decisiones del investigador (Castro 2006; Rodríguez-Gómez 2016).

El procedimiento de recopilación y procesamiento de la información mediante la entrevista semi estructurada y focalizada se llevo a cabo en los siguientes pasos:

1. Registro de los textos orales y escritos en formato digital y papel.
2. Transcripción de los textos mediante el procesador y corrección manual
3. Lectura de los textos en formato word
4. Ingreso de textos en formato word al software Atlas.ti versión 9
5. Codificación abierta, esto es, selección de frases acorde a los propósitos de la investigación.
6. Depuración de los códigos a partir del lineamiento de la correlación entre el estudio cuantitativo y el estudio cualitativo del objeto.
7. Visualización de los códigos, previo análisis, mediante las funciones de despliegue de citas asociadas a los códigos del software Atlas.ti versión 9
8. Agrupamiento de códigos, a partir de la propuesta del software y mediante la representación gráfica de las expresiones de los participantes.
9. Codificación axial, esto es ordenamiento y sistematización de la información.

10. Codificación selectiva, esto es, elaboración de un relato coherente y cohesionado sobre la base de un determinado término o frase, enmarcado en el sentido de la información recolectada en el trabajo de campo.
11. Eliminación de aquellos códigos que, si bien tienen un sentido general, son limitados en relación a los propósitos de la aplicación de la técnica en el estudio. Asimismo, inclusión de códigos de conexión entre las ideas desarrolladas.
12. Análisis y depuración final del relato.

Las narraciones resultantes de las entrevistas focalizadas, luego de ser transcritas serán sometidas a la etapa de sistematización, previa lectura de los textos en Word a fin de tener una idea global. Dicho tratamiento de datos consiste codificar y depurar las frases significativas para el análisis. Esto con el fin de determinar las unidades de sentido de las expresiones, teniendo en cuenta las dimensiones y categorías de que definen el contexto de cambio y las dimensiones de análisis (Tomàs (Coord.), Borrell, Castro, Feixas, Bernabeu y Fuentes, 2009: 54 y 55)

La codificación y la categorización, respectivamente, consisten en organizar y privilegiar los datos. En esta investigación se trata de descomponer y comprender la narrativa emitida por el profesorado; asignar y desarrollar categorías para luego ordenarlas, y, con ello, desechar aquello que nos distraiga del objeto y caso en estudio. Estos procedimientos buscan obtener a cabalidad el significado de las expresiones y las posibles relaciones entre unas y otras.

En este sentido, Flick, señala:

“La codificación y la categorización son formas de análisis que se pueden aplicar a todo tipo de datos y que no se centran en un método específico de recogida de datos. Esta no es la única forma de analizar los datos, pero sí la más destacada, si los datos se derivan de entrevistas, grupos de discusión u observaciones.” (2015: 137).

Entendemos una categoría como un grado dentro de un orden jerárquico, esto es, un modo de clasificación, según el criterio de relevancia que se le asigne a un tema. Por tanto, se trata de un dato respecto de las percepciones del profesorado sobre algunos

de los aspectos del cambio educativo, el que va a representar una unidad de significado a la que se le asignará una categoría en relación con su importancia y caracterización.

En el presente estudio, los análisis se estructuran mediante una primera identificación de categorías, esto es, 38 códigos y ocho nodos, partir de la información recopilada de las entrevistas y la respectiva transcripción. Se crearon estas categorías, según las diferencias halladas entre los datos. Luego, los datos semejantes fueron incorporados a la misma clasificación, por tanto incluidos a la misma categoría. Por el contrario, aquellas que difirieron corresponden a otra. Hecho esto, se le asigna un código a cada categoría estructurada, con lo cual se reduce y sistematiza la información.

En relación a la sistematización de la información en esta instancia del proceso metodológico, la tarea consistió en buscar las partes relevantes de las expresiones seleccionadas y analizarlas comparándolas con las otras, para nominarlas y clasificarlas. Este proceso fue dándole una estructura a tales datos con lo que se fue generando la comprensión del asunto, su campo, los mismos datos y la relación entre estos (Flick 2015).

En el mismo sentido, Castro señala que “Cada unidad de contexto es un marco interpretativo de un segmento de significado general dentro del corpus textual obtenido tras la transcripción. Este se debe relacionar con los planteamientos teóricos y metodológicos diseñados para la investigación” (2006: 500), lo que, en nuestro caso, fue aplicable, ya que el análisis siempre estuvo enmarcado en el soporte teórico, contextual y metodológico, según se muestra en las secuencias de coherencia y de correlación con el diseño general de la investigación, antes presentadas.

A continuación el proceso de síntesis y significación se intensificó en unidades definidas y acotadas, es decir, códigos dependientes entre sí, lo que las hace parte de un sistema estructural común lo que las convierte en sistemas más complejos. Se entiende que las categorías son exhaustivas, por tanto son parte de algún nodo y aunque no pertenecen a otro, algunas presentaron un relación de articulación con alguna de las categorías.

Realizada la codificación, el siguiente paso es la categorización, esto es, la clasificación conceptual de las unidades de registro, basada en los parámetros de tipificación, a cada una de las unidades de contexto.

En esta investigación se optó por el análisis de contenido. Se trata de una categoría de clasificación compleja y, aunque presenta algunas limitaciones, es la más completa para explorar exhaustivamente la información recopilada; presenta mayor rigor y sistematicidad; es la más acorde al uso de programas informáticos para la investigación cualitativa en ciencias sociales.; y por último, es la más pertinente en función de nuestro objeto de estudio. (Castro, 2006)

Según lo planteado por Flick (2004) y Castro (2006), la codificación teórica y, por tanto, el análisis de contenido consiste en el procedimiento de análisis de los datos recopilados para desarrollar de forma emergente una teoría fundamentada. Este modo de análisis implica un proceso de interpretación, a su vez, en el que se distinguen distintas maneras de enfrentar el material textual: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva.

CAPÍTULO 11. RESULTADOS DE LA ENTREVISTA

Introducción

Esta investigación se enmarca en el sistema de educación media chileno, específicamente en el caso del profesorado de la ciudad de Arica, dadas las características socioeconómicas y culturales y los resultados alcanzados por sus estudiantes, como ya se ha señalado anteriormente.

Se presentan los análisis de trece entrevistas que se condujeron con el propósito de responder a los objetivos y preguntas de la investigación respecto de las percepciones del profesorado sobre los cambios educativos y el contexto en el que se producen por efecto de las reformas.

Los análisis realizados siguieron los principios de la Teoría Fundamentada, un método de investigación cualitativa, cuyo fin es buscar en los datos, logrados mediante alguna de las técnicas de recopilación, conceptualizaciones emergentes en patrones integrados y categorizados analizando, a través de pasos rigurosos, en un proceso de constante comparación, en nuestro caso, de los datos respecto del cambio educativo, proporcionados por docentes de educación media (De la Espriella y Gómez 2020)

Este método cuenta con un conjunto de pautas analíticas flexibles para generar conceptos y teorías que se fundamentan en los datos. Es tanto un método para estudiar procesos como un método en proceso, según los mismos autores, lo que guarda relación con la orientación libre de prejuicios y preconceptos, que describe Glaser, uno de sus exponentes, para producir el conocimiento que radica en los datos y emerge de ellos.

Una de las características de esta teoría es que en su aplicación, el investigador actuaría como testigo, al margen de sus supuestos previos o sus expectativas respecto al análisis. Además, permite usar datos provenientes de cualesquiera método y fuente de investigación, desde los más experimentales hasta el análisis de contenido, sin estar necesariamente ligado a ellos; trasciende los métodos descriptivos y sus limitaciones,

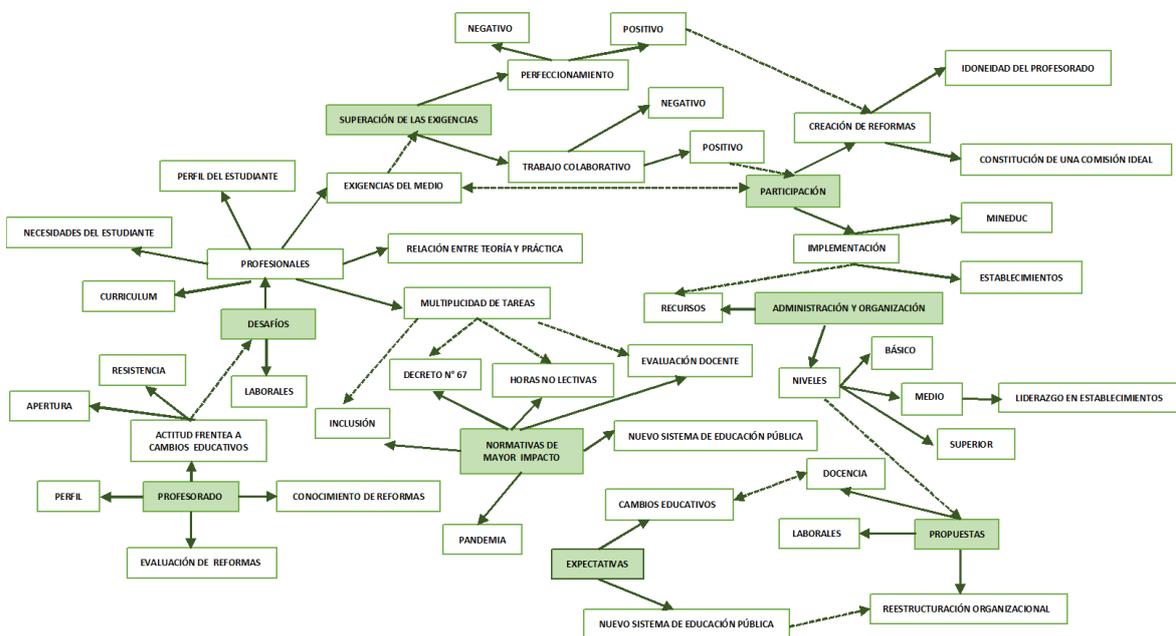
como son la búsqueda de datos precisos, la interpretación y el modo de construir los datos. En el caso de este trabajo, la información proviene del desarrollo de las entrevistas tomadas a los docentes.

Los análisis se estructuran a partir de una primera identificación de treinta y ocho códigos, agrupados en ocho nodos o temas macro: profesorado, desafíos, superación de las exigencias, normativas de mayor impacto, participación, administración y organización, expectativas y propuestas.

11.1. Resultados y análisis

Los análisis se estructuran a partir de una primera identificación de treinta y ocho códigos, agrupados en ocho nodos o temas macro: profesorado, desafíos, superación de las exigencias, normativas de mayor impacto, participación, administración y organización, expectativas y propuestas.

Figura N° 9: Entorno de reformas

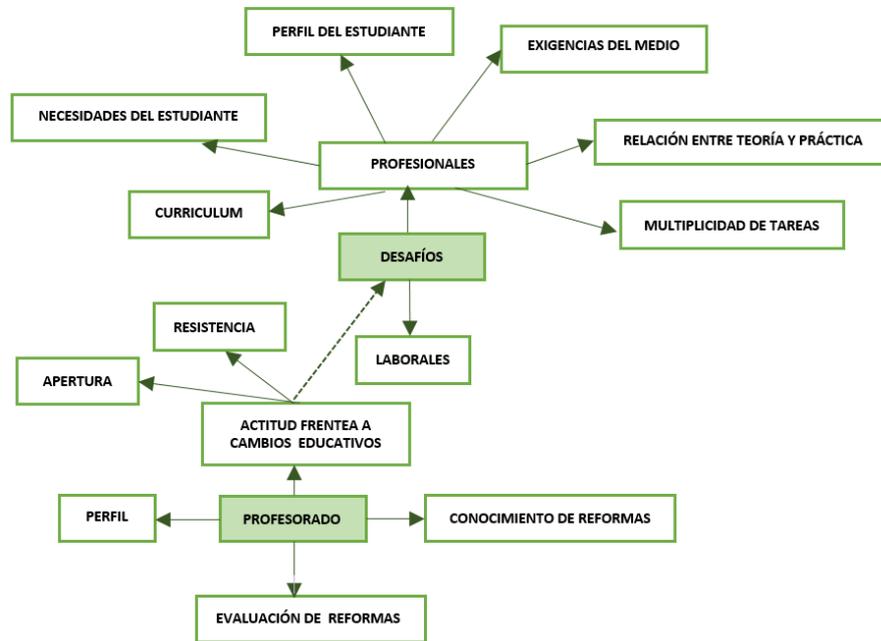


Sobre la base de la identificación y la selección de dichos códigos, los análisis se presentan en tres categorías:

11.1.1. Diagrama Cambios educativos

La categoría Cambios educativos se constituye de dos nodos: profesorado y desafíos y 13 códigos.

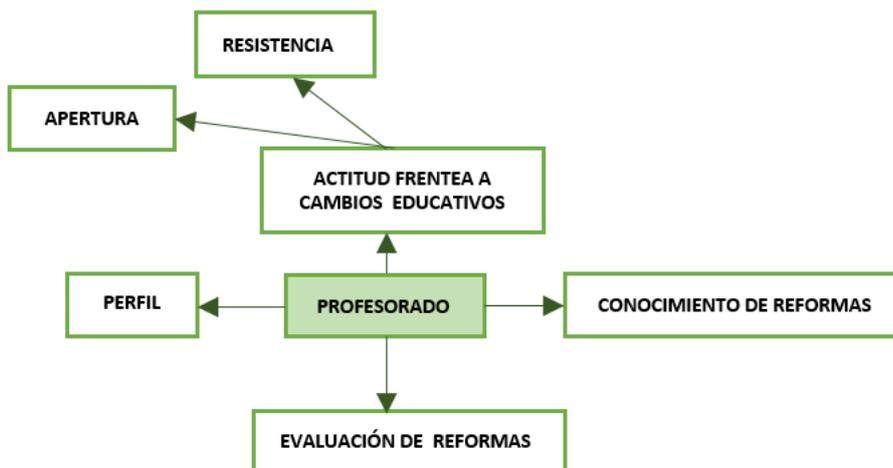
Figura N° 10: Diagrama Cambios educativos



11.1.1.1. *Nodo Profesorado*

El nodo Profesorado aborda cuatro códigos: perfil, conocimiento de reformas, evaluación de reformas y actitud frente a cambios educativos que, incluye apertura y resistencia.

Figura N° 11: Nodo Profesorado



Perfil

Respecto del Perfil del profesorado, los participantes señalan que en el caso de las reformas se espera que los docentes asuman un involucramiento pasivo en lo que se sugiere que deben hacer. Además, existe la noción de que las reformas tienen un carácter *top-down*, esto es que los profesores no son más que meros ejecutores de lo que otros han pensado que debe realizarse. En esta línea uno de los participantes sostiene que el profesor “(...) **termina siendo alguien que sigue instrucciones, más de que un profesional que está creando o resolviendo un problema o de cómo aplica el curriculum en el aula. Mucha imposición, que no es lo mismo dar orientaciones a decirnos qué debe hacer y cómo debe hacerlo. Es distinto**” (EP2I23¹).

Existe coincidencia en suponer que los docentes tienen un conocimiento amplio sobre los temas, aun cuando reportan nunca haber sido formados en esto. Por ejemplo, uno de los participantes plantea que hoy **“ya no es el profesor que es experto en su área, sino que tiene que ser un profe transversal porque nos piden sacar estudiantes integrales. Y nosotros ¿cómo nos formaron?”** (EP11I30). Aun cuando se exige que el docente se involucre con la vida de los estudiantes, existe en esto resistencia, porque lo que debe primar son los procesos de aprendizaje. De esta forma, **“no debe saber la vida del estudiante, sino que involucrarse con el aprendizaje, con los procesos.”** (EP7I15)

Esta dualidad, o multiplicidad de tareas que el docente debe asumir, es vista como un problema tremendamente complejo porque no hubo formación en otros temas. Una de las participantes ilustra esto comentando que se asume que **“sabemos más que la psicóloga y no sabemos más que la psicóloga porque a nosotros nadie nos enseñó eso. Entonces, claro, después llega la psicóloga con las soluciones para problemas emocionales del niño y nosotros decimos, no, que así se hace”** (EP4I34).

¹ El código presentado identifica tanto al participante, como el lugar de la intervención en que planteó la idea. De este modo, el código **EP2I23**, refiere a que fue planteada en la Entrevista al Participante 2 (EP2), y que esta frase la realizó en su intervención 23 (I23).

Por su parte, en relación con el perfil del profesorado novel, uno de los participantes señala que este grupo de profesores **“no tienen liderazgo, o sea, el profe nuevo llega, hace clases. No se complica. Si no tiene que meter, no se meten en nada, pero no hay liderazgo”** (EP12I86), lo que podría guardar relación con la diversidad de conocimientos y prácticas que se le atribuyen, anteriormente planteadas.

Conocimiento de reformas

Respecto del conocimiento que posee el profesorado sobre las reformas y leyes que regulan el sistema educativo y, particularmente, el desempeño docente, las expresiones de los participantes muestran un bajo conocimiento y entendimiento, dudas e incertidumbre ante las disposiciones establecidas.

Un ejemplo de ello lo evidencia una participante, quien señala **“No he estudiado mucho ni tampoco me he adentrado en investigar realmente qué es lo que está pasando con el servicio de educación local”** (EP1I34). Coincidentemente, otro participante plantea **“(…) a nosotros como particular subvencionados igual el estatuto docente no nos cubre completo, entonces tampoco podría decir que me he interiorizado mucho”** (EP7I47), lo que nos hace suponer una falta de participación del profesorado en los procesos de apropiación de la reforma.

Otro participante, en relación a la reforma curricular y a los cambios en los planes y programas que deben implementarse a partir ella, con el propósito de contribuir a la mejora continua de la calidad de la educación, sostiene que hay profesores que **“no la han leído, no entienden el valor del valor de la buena educación, los indicadores de desempeño nunca jamás lo han visto; el documento, tampoco”**, lo que supone una **“reticencia a hacerse cargo de las normas y los documentos normativos que existen”** (EP4I93).

El mismo sentido, otro participante reconoce la falta de lectura de las normativas, sin embargo, también da cuenta de la saturación de la documentación ministerial que recibieron, especialmente, durante la crisis sanitaria y señala que **“hay que ser autocrítico, no las leemos; porque tanta información que le meten a uno al correo que**

ya en algún momento en la pandemia nos llenaban de instructivos” (EP8I51). Además, plantea las dudas y desconfianza que surgieron sobre el origen y tratamiento de las disposiciones y comenta ***“igual quedamos con la duda ¿esto lo están inventando desde el colegio, viene de más arriba? No entendíamos mucho”*** (EP8I49).

Evaluación de la reformas

El escenario de reformas educativas que describen los participantes, desde las distintas perspectivas en que se sitúa el profesorado y acorde a su protagonismo, prevé la disonancia entre los expertos que diseñan y crean las reformas y quienes las implementan en el aula.

Al respecto, un participante señala que ***“al principio, no hubo mucho cambio de nomenclatura; mucho discurso y en la práctica no se movía mucho el piso. Esta cosa del aula, no había grandes cambios y uno de los problemas también que yo vislumbraba es que todo este cambio de discurso y de aplicar metodologías, esto de aprender a aprender, de las habilidades, etc. no iba de la mano con otros cambios estructurales en el sistema”*** (EP2I22).

En un mismo sentido crítico sobre los resultados de la implementación de las reformas en el contexto investigado, otro docente considera que ***“en Arica hay una cantidad de escuelas que tienen pésimos resultados, que tienen pésima convivencia escolar, pésimo todo y son gigantescas porque cobran y cobran (...) y mientras en las escuelas públicas nosotros trabajamos con el mínimo y con una burocracia tremenda porque no podemos comprar nada sin que antes pasen unos seis meses”*** (EP4I25).

Respecto de las reformas y de los procesos de reformulación y desarrollo curricular, una de las participantes señala no tener ***“nada contra la adecuación de los planes y programas. Eso me parece bien; lo que encuentro terrible es que, de mi manera de ver (...) no se hace una evaluación seria de los cambios”*** y sostiene que se trabaja sobre la base de uno u otro sistema ***“porque lo sacaron de Estados Unidos o lo sacaron de Europa y lo instalan acá, en una realidad totalmente distinta. Y no se evalúa.”*** (EP3I62).

En cuanto a la aplicabilidad pertinente y situada de la reforma, un participante sostiene que ***“de repente llegan y hay decisiones que están, como digo, en un mundo aparte, o sea, en una irrealidad -lamentablemente- y que dependen del tema de gobierno”***. Asimismo, en relación a la tensión que se presume entre las disposiciones ministeriales y el contexto de aula, considera que se toman decisiones ***“desde arriba, que están en un mundo así como totalmente paralelo a la realidad, porque yo no imagino al Ministro de Educación haciendo clases, no sé, en el peor curso de Arica”*** (EP12I64).

Actitud frente a cambios educativos

Esta dimensión se compone de dos ámbitos respecto de los cambios educativos: la apertura del profesorado a la transformación en alguna de las áreas de la educación, por un lado; y por otro, a la resistencia a tales cambios.

Apertura

En relación con la apertura o disposición positiva frente a los cambios educativos, los participantes dan cuenta de la satisfacción y valoración que experimentan a partir de las nuevas ideas y métodos, especialmente para las prácticas de aula, sobre la base de la puesta en vigencia de alguna normativa o reforma. Así, por ejemplo, un participante señala, en relación con el trabajo colaborativo, que la ***“experiencia también fue bastante buena porque fue la primera vez que yo vi que los colegas no siempre eran los mismos obviamente con los años, pero que se empezaron a abrir a mostrar lo que hacían”*** (EP2I50).

En el mismo sentido, otro participante describe la transformación que se vivencia en relación con las disposiciones o propuestas educativas y a los aportes que ello significa, tanto para la unidad educativa y el alumnado como para sí mismos, así ***“van pasando los años y uno se da cuenta: ¡ah, pero esto yo lo puedo modificar también! (...). Entonces, uno se va dando cuenta que, claro, esta libertad nos permite a nosotros trabajar con mucho menos trabas, de manera que podemos prestarle mucho más***

atención a los sellos de la escuela y también a las necesidades particulares de la comunidad que tenemos” (EP414).

Otro de los participantes ilustra la transformación que experimentan comentando ***“tratamos de trabajar distinto cosa que el ambiente también vaya cambiando un poquito; tratamos de sacar a los estudiantes un poquito de esa estructura tradicional de la sala de clases” (EP8184).*** Esto en consideración a las nuevas exigencias de las prácticas laborales de la modalidad técnico profesional.

Es coincidente la disposición al cambio de la participante que sostiene ***“tengo como esa mentalidad de apertura a lo nuevo. Mira, te prometo, te prometo que no exagero” (EP31115),*** así como también la de quien señala ***“Eso me cambió porque ya conocer el mundo de la educación de adultos fue como un reencantamiento” (EP7115),*** por cuanto manifiestan el agrado ante el cambio como una oportunidad para experimentar lo nuevo y replantear y mejorar su quehacer docente.

Resistencia

Respecto de la resistencia ante un cambio educativo, sea en el ámbito de la docencia, la administración u otro, a causa del desinterés, incertidumbre, temor a lo desconocido o a la pérdida, los participantes comentan situaciones que ilustran la reacción directivos y profesores frente a la posibilidad de lo nuevo y de la transformación. Una participante comenta la reacción de su superior frente a una propuesta de adecuación curricular y señala que la respuesta que le dio la jefa de UTP ***“fue que no; que tenía que seguir con el programa como estaba estipulado y no podía hacer ninguna alteración” (EP1128).***

En el mismo sentido y frente a la posibilidad de descartar las innovaciones realizadas en los establecimientos durante el periodo de pandemia, un participante plantea sus cuestionamientos a la resistencia por parte de quienes tienen las atribuciones para generar cambios en la educación y señala ***“En algún momento incluso hasta el Ministro lo dijo: volver a la normalidad de 2019 (...) para mí fue la cuestión más horrorosa que escuché, porque pensar que habíamos vivido en 2019 con un montón de herramientas***

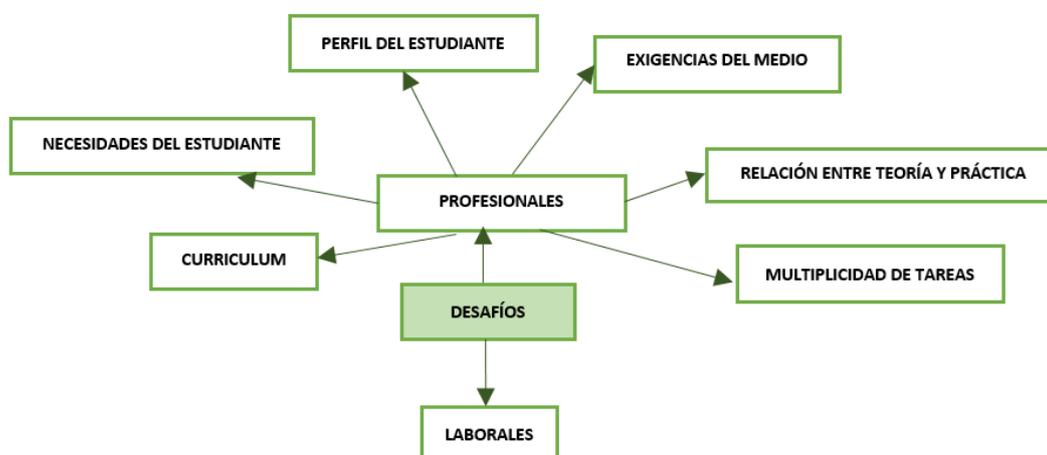
que desconocíamos, que ni a la fuerza las querían aprender, con todo lo que se aprendió en pandemia". Asimismo, reitera su crítica a la decisión de terminar con el uso de los recursos virtuales implementados, tanto para la docencia como para los deberes administrativos, puesto que considera que ***"borrar como de un rato para otro todo, para mí fue un error y no solamente acá en el colegio, sino que a nivel de educación"*** (EP12I62).

En cuanto a la resistencia al cambio en el profesorado propiamente tal, las razones también pueden ser diversas. Por ejemplo, un participante considera que ***"los profesores más antiguos tienen mucha reticencia, porque como ellos han sido profesores durante 30 años y todos sus niños han aprendido bien, no tienen ninguna razón para decir: quizás esto podría ser lo mejor"*** (EP4I22), mientras que, respecto de ser parte de iniciativas para lograr cambios en la educación, otro participante señala que ***"sinceramente no soy de los que les guste esos temas, en sí, o sea, si tiene que ir alguien allá, tiene que ir una persona que va para ello. Yo soy más espectador"*** (EP9I32).

11.1.1.2. *Nodo Desafíos*

El nodo desafíos reúne dos códigos que distinguen los desafíos profesionales de los laborales. La primera categoría incluye seis códigos sobre aspectos como el perfil del estudiante y sus necesidades, el curriculum, las exigencias del medio, la relación entre la teoría y la práctica y la multiplicidad de tareas que realiza el profesorado en un establecimiento; la segunda categoría presenta los desafíos laborales.

Figura N° 12: Nodo Desafíos



Profesionales

Perfil del estudiante

Respecto del perfil del estudiante de educación media, los participantes describen ciertas características en relación con el entorno familiar y social en el que se desarrollan; a las formas de aprendizaje y a los diagnósticos de los diversos programas implementados para ello; la influencia de los medios tecnológicos y redes sociales virtuales, así como también la complejidad del contexto.

En relación con el papel de la familia en la actuación de los estudiantes en el aula y, por tanto en la constitución de su perfil, una participante sostiene que ***“Han ido variando. Hoy en día los alumnos carecen de respeto, algunos, no todos (EP13I12)*** y señala que el origen y causa de sus rasgos ***“se arrastra desde la familia y sigue en la escuela y cuesta mucho romperla, porque yo creo que es una pobreza muy dura; o sea, no es solo económica, es cultural, entonces ahí todo. Ese es el lenguaje habitual, corriente y todo (EP3I18).***

En cuanto a la diversidad que constituye el perfil del alumnado, un participante plantea que hay ***“demasiados cambios que en el tiempo que yo estudiaba no se veían reflejados, por así decirlo. Por ejemplo, cuando yo estudiaba no se notaba esto de los niños TEA o de los niños PIE” (EP9I8)*** y agrega que no había ***“ese tipo de cuidado como***

lo tienen hoy en día, porque ahora uno entra al colegio, a una sala de clase y ahí uno ve un universo de casos". Esta diversidad que también describe otro participante en relación con la migración, planteando que tiene ***"una matrícula de 320, 330 niños; 80 niños migrantes de Venezuela, Ecuador, Colombia, Perú y Bolivia. Entonces, presentan sus propias edades de desafío, porque culturalmente son distintos"*** (EP4I4).

Por último, en cuanto a las formas, medios y redes de comunicación, un participante sostiene que ***"una de las cosas importantes ha sido el cambio cultural de los estudiantes, porque en ese lapso que yo no estuve trabajando es cuando volví a un aula y me encontré con que todos los estudiantes tenían celulares"*** (EP2I16), lo que constituye un desafío tanto en el plano del aprendizaje como del vínculo interpersonal.

Necesidades de los estudiantes

En el ámbito de las necesidades del alumnado, los participantes describen una serie de carencias que observan en el aula, así como los desafíos que enfrentan diariamente para implementar los cambios dispuestos para el logro de los aprendizajes.

Estas necesidades parten desde lo más básico, según lo expresa un participante, puesto que los profesores deben desarrollar su clase sabiendo que ***"ese niño que se está durmiendo es porque no ha desayunado, porque no ha comido en casi 20 horas, porque en su casa no tiene qué comer; ese estudiante al que nadie le dice que se tiene que acostar a cierta hora porque al día siguiente tiene que venir al colegio; entonces, esos son grandes desafíos que nosotros tenemos, porque no es uno, no son dos, son bastantes"*** (EP11I28).

Otro participante señala, en relación a las condiciones y necesidades de los alumnos, que los ***"niños de síndrome de edad, niños autistas, niños que tienen más de un déficit, niños que tienen déficit atencional o que tienen hiperactividad que los lleva a ser violentos, necesitan tener uno de los dos lados, y no podemos pretender que el profesor esté al lado prestándole toda la atención a ese niño, ignorando a los otros 40 que están en la sala, es injusto"***, con lo incluye su preocupación por los estudiantes que,

si bien no requieren acompañamiento, forman parte del grupo que debe atender un solo docente en el mismo espacio y circunstancia (EP4I14).

Respecto de otras necesidades, los participantes señalan aspectos que identifican como socio emocionales y que afectan el desarrollo de las actividades de aprendizaje en el aula y la interacción con su entorno. Un participante señala sobre el aprendizaje de sus estudiantes que ***“el aprendizaje tiene que ver con la autoestima del alumno; focalizar harto hoy día lo socio emocional que hoy día creo que es más relevante por el tema de que la pandemia nos dejó. De hecho yo creo que fue culturalmente y a nivel mundial el tema de que habíamos perdido las sensibilidades humanas”*** (EP7I50).

En el mismo sentido, una docente describe situaciones de aula en las que las son recurrentes las descompensaciones de los estudiantes, señalando que los profesores pueden ***“estar haciendo clases y empiezan las descompensaciones, y no tiene que ser necesariamente del Programa de integración escolar –PIE– para que pasen estas cosas. Pueden sentirse tristes, mal, llorar, y ahí no podemos tenerlo en el aula, porque el alumno no aprende, tenemos que hacer algo, actuar inmediatamente”*** (EP6I17), escenario que cambia el curso del proceso de aprendizaje y requiere de una atención especializada para dar cumplimiento a las normativas internas y ministeriales.

Curriculum

En relación con el currículum y sus reformas, los participantes señalan que su implementación ha significado muchos cambios, que han sido poco significativos y con escasa articulación respecto de lo establecido y de lo que se espera en el aula. Pese a los intentos de alineación y coherencia entre las normativas e instrumentos y a los últimos procesos de construcción curricular abiertos y participativos, el profesorado parece confundido e insatisfecho.

En dicho sentido, un participante ilustra su situación al iniciar su labor docente ***“en el ’95 estábamos en la implementación de las primeras reformas educacionales. Entonces hay todo un discurso bastante potente respecto del cambio educativo,***

principalmente curricular” y agrega que “al final la percepción que tenía del trabajo concreto en el aula, al final no había gran cambio, en esto en la nomenclatura, en el discurso, el cambio de nombre de la asignatura, pero más allá era repetir mucho de lo mismo” (EP2I13).

Coincidentemente, otro participante sostiene que *“todas las reformas que existen, incluso desde el punto curricular, afectan. Yo he pasado por tres ya, reformas curriculares y la verdad es que en algunos casos no han sido muy aporte”*. Asimismo, advierte la falta de congruencia entre los cambios curriculares y las prácticas de aula, señalando que *“las modificaciones curriculares que se han hecho no conversan con la realidad” (EP11I36).*

Por otra parte, sobre los cambios en los procesos evaluativos específicos, un participante señala *“si bien tenemos un currículo priorizado en la escuela, cuando nos hacen pruebas estandarizadas; no está priorizado el currículo”, (EP4I15)* lo que hace suponer la falta de correspondencia entre las normativas e instrumentos y su aplicación en el aula, tal como lo describe *“la prueba estandarizada corre como si nosotros estuviéramos usando todo el currículo. Entonces, claro, nos dicen: hagan solamente - son 23 objetivos de aprendizaje- hagan 8 y después en la prueba estandarizada nos preguntan 22” (EP4I16)*

Respecto del desarrollo del curriculum en el quehacer diario del profesorado, según las orientaciones e instrumentos oficiales, una participante considera que *“Es un tema que de hecho está en estos momentos latente, o sea, está presente en el diario. Yo tengo que estar haciendo adecuaciones curriculares, porque es nuestro deber” (EP6I9)* y añade *“Como no tenemos las horas correspondientes de PIE, el especialista de PIE no puede hacerse cargo. Claro, nos puede orientar, pero no hace las adecuaciones, tenemos que hacerlas nosotros”*. A partir de esto, se presume la complejidad de dicha tarea ante la falta de formación para la atención especializada de estudiantes, según indica la misma *“una cree estar preparada, pero cuando se enfrenta a esa diversidad realmente no es así” (EP6I10).*

Multiplicidad de tareas

En cuanto a la multiplicidad de tareas, los participantes dan cuenta de la diversidad de labores que son asignadas al profesorado, además de la docencia, cuyo origen obedece a normativas del establecimiento educativo o a disposiciones oficiales que van en correspondencia con la transformación de la sociedad en cuanto a la migración, las condiciones y capacidades del alumnado, estilos de aprendizaje, entre otras.

Al respecto, una participante señala ***“todas las otras labores extra que teníamos en el establecimiento con las funciones de entregar información administrativa, eso también es un desgaste porque tenemos que cumplir”*** y agrega que siempre ***“se está planificando hacia el futuro las pruebas, las guías que tienen que pasar por la revisión del Jefe de Unidad Técnica Pedagógica”***, lo que supone una dedicación permanente e insatisfactoria ***“es como un desgaste súper importante en el trabajo docente. La carga de horas que hay durante el día hace que uno se desgaste”*** (EP1112).

En consonancia, otra docente refiere la alta exigencia en su labor docente y personal, dado el escenario educativo en el que ejerce, y señala ***“no nos dan el tiempo; no se nos entrega el tiempo, por ejemplo, para preparación de material. En este caso para atender a la diversidad de alumnos”*** (EP6137) y expresa ***“a veces es agobiante todo esto, porque hay que responder ante tantas situaciones diferentes, ya sea administrativas, ya sea en el diario, en la vida, en lo social. Hay que responder a todo.”*** (EP6141).

Otro participante describe su realidad en relación a la labores que desempeña como docente y como encargado de área, especificando ***“yo mañana tengo clase, pero tengo un taller a las 8 y media en el Servicio Local hasta las 9, después tengo un taller con el centro de alumnos, después tengo clase y después salgo a las 3. Y el miércoles tengo una reunión de 5 a 7 con el Servicio Local y el MINEDUC (Ministerio de Educación) me va a citar a reunión el miércoles que viene a las 3 de la tarde y ¿a qué hora hago yo después?”***, lo que muestra las responsabilidades que le son asignadas, así como preocupación ante la falta de tiempo (EP4161).

Relación entre teoría y práctica

Respecto de la relación entre teoría y práctica, esto es, de la aplicabilidad de los conocimientos adquiridos por el profesorado durante su formación y la realidad cotidiana del aula y la unidad educativa, los participantes señalan que hay una distancia entre lo que aprendieron y lo que experimentan con sus estudiantes en la sala de clases. Por ejemplo, una participante refiere la complejidad que le significa ***“la puesta en práctica de todos los conocimientos y saberes que se adquieren en la universidad, de cómo ir relacionándolos con la experiencia real que se puede encontrar en contexto de aula”*** (EP116).

Del mismo modo, un participante sostiene sobre la relación entre la formación pedagógica y su puesta en práctica, que ***“al final uno enfrenta el aula en los primeros años muchas veces repitiendo los modelos bajo los cuales uno estudió. Es aplicar lo que uno aprendió ¿no es cierto? como aprendió y no en base a un estilo de enseñanza o una metodología”*** y agrega que ***“La formación pedagógica, claro, con los años se logra resolver en parte, pero yo creo que hay un vacío en eso”***, con lo que plantea que, si bien del proceso de cambios que experimenta el profesorado permite disminuir la correspondencia entre lo teórico y lo práctico, el problema persiste (EP2112).

Otro participante cree respecto de la relación entre el conocimiento sobre la educación y la acción en el aula ***“muchacha gente realmente estudia, tiene la parte teórica, pero la parte práctica... nada, y cuando uno tiene la parte teórica y después la parte práctica, que es el día a día que uno ve con los alumnos, es súper importante ahí en relación con los dos; como le decía recién por el equilibrio”*** (EP13153).

Exigencias del medio

Acorde a las nuevas exigencias de la profesión docente, el desempeño del profesorado tendría que ajustarse a la sociedad globalizada en la que se desarrolla, a las normativas y estándares que la regulan a nivel micro y macro, con el fin de proporcionar una educación de calidad para todos.

Al respecto, una participante describe su labor habitual, además la docencia, en relación a las exigencias administrativas ***“es más trabajo; después lo administrativo, porque ese es otro tema, es otro tema aparte porque junto con las planificaciones, el papeleo del profesor jefe, nos van saliendo documentos en el diario: qué tienen que hacer estos documentos si un alumno se descompensa; qué tienen que hacer estos documentos si enfrentan una situación en el aula. Por todo tenemos que dejar registro”*** (EP6I11). Asimismo, da cuenta de la cantidad de trabajo que realiza y la calidad del trato con su entorno ***“Un montón, desde interactuar con el estudiante, como interactuar con los apoderados, porque aquí el apoderado sí es un gran desafío, sobre todo en este contexto que tenemos. Entonces, tenemos que lidiar con ellos y todos comprenden de diferentes maneras; son igual que los alumnos”*** (EP6I12).

En el mismo sentido otra participante señala que ***“hay ciertas solicitudes que son como generales, que es cumplir con los registros de los libros de clase, tener al día las planificaciones, el hacerse cargo de la jefatura, como todo el papel administrativo. Pero también hay otros requerimientos que eran diferentes”***. Asimismo agrega ***“nosotros teníamos que no solamente construir instrumentos de evaluación, sino que también construir matrices para poder sustentar el instrumento de evaluación que íbamos a aplicar; que eso era algo que no había visto en otro establecimiento”*** (EP1I7)

En cuanto al incremento de alumnos migrantes, un participante plantea la realidad que han enfrentado ***“no sabíamos cómo reaccionar con ellos, porque venían con un variopinto de niveles y teníamos que hacernos cargo de lo que llegó”*** (EP4I4); asimismo señala que se trata de ***“personas que tampoco tienen los saberes adecuados”*** (EP4I4) y que las medidas adoptadas son poco claras ***“al principio dicen: necesitamos profesionales capacitados, pero una vez que se dan cuenta que no hay tantos profesionales capacitados: necesitamos cualquier profesional”*** (EP4I30).

Por su parte, algunos de los participantes se desempeñan en la Educación Técnico Profesional señalan que una de las principales exigencias a las que debieron responder para ejercer la docencia fue la formación pedagógica, puesto que al iniciarse contaban

con el título técnico de especialidad y la trayectoria en el área. Al respecto, un participante señala que el desafío fue tener que prepararse **“con fundamentos pedagógicos. Por eso es que entré a estudiar pedagogía”** (EP121111) y explica **“podía abordar las clases con los chicos, explicar lo que yo sabía respecto de todo lo que es la parte de programación, pero siempre sabía, así que estaba como el gusto a poco respecto a que tenía que tener algunos fundamentos pedagógicos para poder entenderme también con los colegas”** (EP12112).

En la misma línea, otro participante señala que previo a obtener el título de pedagogía en el área técnica, **“no conocía nada de pedagogía, nada. Y el desafío ha sido inmenso porque tuve que aprender todo en la práctica”** (EP8116) y agrega **“desde el primer día que yo entré a trabajar ha sido un desafío porque la parte de pedagogía, cómo hacer clases, cómo hacer una prueba, todo el tema de orientación porque me tiraban jefaturas también”** (EP8116).

Laboral

Respecto de las exigencias en torno lo laboral, los participantes no abordaron tan extensamente esta dimensión y sus respuestas se focalizaron hacia la relación con los equipos directivos de los centros educativos en cuanto al cumplimiento de las funciones que deben desempeñar cada una de las partes y a las presiones a las que está sujeto el profesorado.

Un participante se refiere al escenario complejo que enfrentó en sus inicios en la docencia y señala que **“Era difícil porque las plazas estaban cubiertas y entrar a trabajar en el sistema público era complicado. Yo tuve la oportunidad”** y agrega **“pero tenía otras dificultades sociales y el programa TEA, desde el punto de vista contractual, no estaba claro. Y solamente se cancelaban las horas de clase realizadas”** (EP2115)

Por su parte, una participante señala que en lo laboral uno de los desafíos más importantes que enfrentan **“es poder cumplir con todo lo que solicitan los cuerpos**

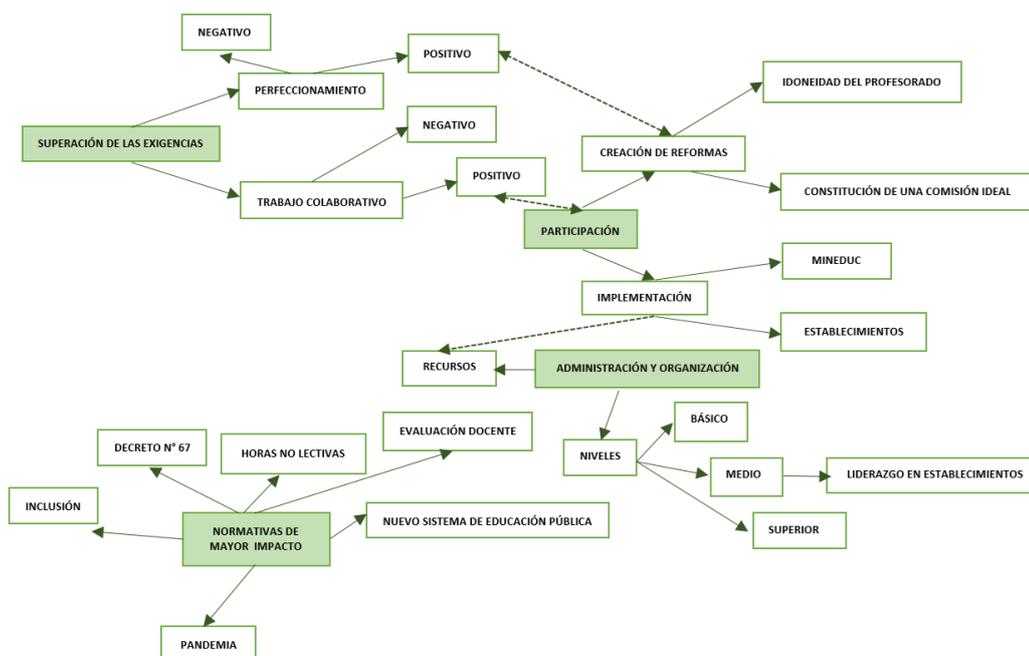
directivos de los establecimientos y los lineamientos que tiene cada uno” de estos, puesto que difieren de una modalidad a otra (EP116).

Otra participante aborda el clima laboral y las exigencias a las que deben responder, sobre lo cual expresa **“¿Para qué tanta presión? Es demasiado el agobio. El agobio laboral”** (EP5178). En esta misma línea un participante relata su caso en particular **“lo *hablé con mi jefe: sabe que no me da para más que hacer. Llegó así como que alguien me apagó el interruptor y dijo: No, (...) ya no quieres más con la educación”** (EP12179).

11.1.2. Diagrama Contexto de cambios

La categoría Contexto de cambios se constituye de cuatro nodos: Superación de las exigencias, Normativas de mayor impacto, Participación y Administración y organización; y 16 códigos.

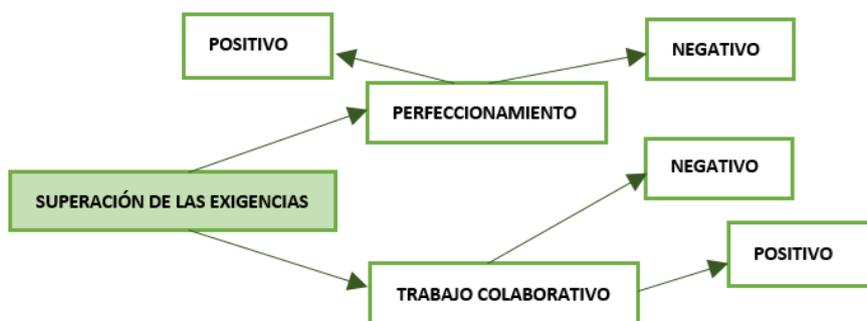
Figura N° 13: Diagrama Contexto de cambios



11.1.2.1. Nodo Superación de las exigencias

El Nodo Superación de las exigencias lo componen dos ámbitos sobre el Perfeccionamiento y dos sobre el Trabajo colaborativo, acorde a los aspectos positivos y negativos que expresaron los participantes sobre ambos en sus respuestas respecto de la forma como el profesorado responde a las exigencias del medio en el que se desempeñan.

Figura N° 14: Nodo Superación de las exigencias



Perfeccionamiento

Positivo

Los participantes plantean que uno de los recursos para responder a las exigencias que enfrentan en su tarea docente es el perfeccionamiento o capacitación en las diversas áreas de la docencia, así como también sobre los cambios y problemáticas que surgen en el contexto social y cultural implicadas en la formación de los estudiantes.

Sobre el valor del perfeccionamiento, un participante plantea sus logros ***“primero, investigando un poco. Lo bueno sí que en ese tiempo también el Ministerio hizo varias capacitaciones, cursos, NM1, NM2. Incluso en la UTA dio uno también, NM3, sobre argumentación, que no estaba en nuestra formación en la universidad”*** (EP2|14).

Una participante sostiene que, frente a las exigencias, la capacitación les permite superarlas, una de ellas señala que tuvo ***“capacitaciones todos los fines de año. Nos tocó una capacitación en donde íbamos cambiando la planificación”*** (EP6|26).

Asimismo, señala ***“una está aprendiendo cosas todos los días diferentes y en estas capacitaciones, por lo menos las que hemos tomado nos han servido. El colegio nos está preparando constantemente”*** (EP6I53) y agrega ***“nosotros nos capacitamos, sobre todo le damos fuerte en evaluación docente”*** (EP6I57).

En el mismo sentido, un participante señala ***“debo estar como constantemente capacitándome y todo eso. Yo creo que una de las cosas que hago siempre es estar en constante capacitación en esos cursos, cosas así”*** (EP10I12) De igual forma, otro participante señala que él percibe que constantemente los ***“están llamando a capacitaciones, nos están llevando. Entonces, eso creo que está aportando bastante bien”*** (EP11I44).

Respecto de las exigencias durante el periodo de pandemia por COVID-19, señala que una de las medidas adoptadas para responder ante el cambio de modalidad de enseñanza a la virtualidad fue capacitar ***“a los profesores para que pudiesen aprender a hacer el Zoom. Y ahí teníamos un montón de profesores que computacionalmente nada, nada, nada. Entonces ese fue un desafío”*** (EP12I18).

Negativo

En cuanto a aspectos negativos sobre el perfeccionamiento, los participantes refieren la pertinencia de las áreas y herramientas sobre las que se realizan las capacitaciones y la falta de innovación de las materias y recursos.

Al respecto, un participante plantea el caso de la educación técnico profesional y la orientación de los programas que se les imparten ***“Es un problema que siempre hemos tenido hasta el día de hoy. Siempre nos han capacitado, pero en el plan general, como si fuéramos un profesor de lenguaje, de matemática, de ciencia”*** (EP8I15).

En relación a las problemáticas que surgen debido a la diversidad torno a la ley de inclusión, la migración y las formas de aprendizaje, un participante ilustra la situación de aula ***“Tenemos que hacernos cargo nosotros, los profesores de otros niños que puede***

que debieran estar integrados, pero no están; entonces, los profesores que no tienen ninguna preparación, ninguna capacitación al respecto” (EP4112), evidenciando que hay una parte del profesorado que no cuenta con la formación para responder a las necesidades de sus estudiantes.

En el mismo sentido, un participante señala que ***“el Ministerio siempre entrega lo mismo. Cuando uno va a capacitaciones con el ministerio, ya sea con la secretaría ministerial o con la dirección provincial, el ministerio te entrega el piso, lo mínimo; es como los contenidos mínimos obligatorios”*** (EP7142), lo que afectaría el desempeño, puesto que no se logran aprendizajes ni recursos acordes al perfil de los estudiantes y a la dinámica contextual.

Trabajo colaborativo

Positivo

Los participantes plantean que el trabajo colaborativo es otro de los recursos para responder a las exigencias de su labor, dado que permite el interaprendizaje, la articulación de experiencias las experiencias individuales en función del conjunto, la toma de decisiones en colaboración y, con ello, la satisfacción del logro de los propósitos educativos.

Sobre el valor de la práctica colaborativa, un participante plantea que ***“la parte buena cuando empezó esto del trabajo colaborativo, sí tuvimos una experiencia muy buena con los colegas; al principio nos repartíamos trabajo. Después aprendimos a compartir que era el primer paso y fue más difícil para algunos”*** (EP2150), experiencia que muestra el proceso de cambios que se generan con este modelo y estrategia de trabajo.

Para lograr los resultados esperados tanto por el profesorado como los establecimientos, mediante el trabajo colaborativo, un participante considera que ***“es fundamental que el profesor no solamente quiera, sino que también tenga la voluntad***

de poder hacer esto, porque articular significa reuniones, significa una programación, una planificación. Pero se está dando” (EP11I22).

Respecto del trabajo interdisciplinar, un participante da cuenta del cambio que se genera entre docentes durante la práctica colaborativa ***“Hoy día estamos logrando algo que en su inicio, cuando yo hacía clases, era una traba, que es la articulación. Es cómo yo tributo desde Historia a las especialidades, como tributa lenguaje, por ejemplo”*** (EP7I3).

En la misma línea y en relación al trabajo colaborativo entre docentes de distintas unidades educativas, un participante plantea ***“estamos trabajando como en conjunto y la idea es como hacer las ferias todo como participar entre todos; no como competencia que la hacíamos antiguamente. Ahora como que entre todos lograr algo, algo en común”*** (EP10I57).

Negativo

Sin duda el modelo de trabajo colaborativo es óptimo en todas sus dimensiones, según lo expresan los participantes. No obstante, plantean aspectos negativos, pero en relación al contexto en que se realizan y que afectan su aprovechamiento.

En este sentido, un participante sostiene que ***“si bien es cierto, las políticas de educación están, de alguna manera, potenciando el trabajo colaborativo y articulado, creo que eso siempre estamos al debe, siempre estamos al debe. Y tiene que ver con un tema de tiempo, tiene que ver con un tema de, a lo mejor, no la convicción, de que podemos trabajar en esta unidad”*** (EP11)

De igual forma, otro participante lamenta que ***“más encima ahora nos están introduciendo el trabajo colaborativo. Entonces quieren que tengamos reuniones con los demás colegas para coordinar el trabajo colaborativo. Entonces se suma, pero nunca queda muy claro, no queda muy establecido así como en qué momento están en esa hora y qué tan efectivas pueden ser”*** (EP8I28) y plantea como inconvenientes la falta de tiempo y de claridad sobre las prácticas colaborativa y sus valor.

Por último, en cuanto a las relaciones interpersonales, una participante refiere el aporte que uno de los aportes del trabajo colaborativo sería ***“poder quizás limar asperezas entre los colegas para remar todos para el mismo lado porque a veces eso no pasa”*** (EP5156)

11.1.2.2. Nodo Participación

El Nodo participación incluye cuatro códigos sobre la participación del profesorado, tanto en la creación de reformas como en su implementación.

Figura N° 15 Nodo Participación



Creación de reformas

Idoneidad del profesorado

Respecto de la colaboración del profesorado en el diseño y creación de reformas, los participantes afirman poseer las competencias para ser parte del proceso, basados en su profesionalismo, experiencias y en la necesidad de contar con normativas acordes a la realidad educativa.

Coinciden en señalar que ***“todos los que estamos en el área, que tenemos otra profesión y hacemos clases, podríamos aportar bastante”*** (EP8139); ***“todos podemos contribuir con algo porque todos quizás muchos reclamamos, pero eso mismo que reclamamos podemos exponerlo”*** (EP10158); y que ***“nosotros podemos aportar, que podemos decir, no todo es negativo”*** (EP1115).

Por su parte, otro participante sostiene que ***“la realidad es distinta, es distinta para los que hemos estado en aula, para los que estuvieron como alumnos y no como docentes.*** (EP1314), por lo que afirma que puede ser parte del proceso de creación de reformas ***“creo que sí, porque (...) hay que siempre buscar el equilibrio, yo creo que el equilibrio para las leyes es súper importante o para las normas, los decretos, etc., (...), y eso es lo que de repente no existe, porque hay algunos que se dan muy para un lado, otros muy para el otro lado, pero nunca llegan a un consenso”*** (EP13151).

Pese al interés que pueda tener el profesorado en integrarse al proceso de creación de reformas, una participante plantea ***“yo creo que puedo aportar. Y ahora el asunto es mi disponibilidad de tiempo”*** (EP3167). En el mismo sentido, agrega que ***“preferiría prácticas docentes y ahí están las exigencias también”*** (EP3173).

Una docente da cuenta de la falta de tiempo debido a la sobrecarga de tareas, por lo que señala ***“no sé si quisiera participar, yo creo que va por ahí. Porque, claro, uno le da otro enfoque a lo que es estar aquí en el colegio. Uno se siente tan ocupada que no da el tiempo. Yo creo que es por tiempo, más que nada. Por tiempo”*** (EP6175).

Constitución de una comisión ideal

Respecto de la constitución de una comisión ideal para el diseño y creación de reformas, los participantes coinciden en indicar que el profesorado debe ser uno de los integrantes junto con otros especialistas y parte de la comunidad educativa, a fin de atender la realidad de la educación en las aulas y centros educativos.

Un participante señala que ***“lo principal acá son profesores en ejercicio que tengan habilidades tanto administrativas como pedagógicas avanzadas”*** (EP4189) y también

otro afirma que habría que considera **“tener profesores del mundo privado, profesores del mundo público: los dirigentes también, para que vean también el tema del tema laboral del profesorado”** (EP11181)

Otro participante detalla quienes deberán integrar la comisión, además del profesorado, **“Pondría profesores, pondría por lo menos 50 profesores que son los responsables del aula. Pondría apoderados, pondría alumnos. Y toda la otra parte como digo, la Comisión Técnica del abogado, obviamente el ministro y todos los que tienen que encargarse. Y cada uno de estos en educación. Tienen que haber expertos”** (EP12191)

Por su parte, una participante sostiene que la situación del profesorado en la práctica, frente a la definición de una comisión para la creación de reforma educativas **“El profesor de aula es la piedra en el zapato para toda esta gente que proyecta. Porque: hay que no, que les falta ánimo; pero es que no se dan cuenta que es el que tropieza todos los días. Entonces, no es agradable. Destruye el paraíso que crea esta gente y que es válido, pero es que hay que aterrizarlo. Yo insisto en que el profesor aula no se escucha”** (EP31108)

Por su parte, plantea la importancia de **“escuchar un poquito lo que ellos quieren aprender. Lo que opinan estudiantes; los profesionales (...) que se incluya todo ese grupo de personas”** (EP8174) y añade en relación con la realidad de las regiones extremas del país y la modalidad técnico profesional **“que sean locales, por región a lo mejor; que conozcan la realidad de la región, porque, como le digo, a nosotros específicamente nos pasa eso”** (EP8174).

Implementación

MINEDUC

Respecto de la participación en la implementación de las reformas educativas, cuyo proceso debería implicar a los diversos actores del sistema educativo y contar con un liderazgo intermedio efectivo, los participantes señalan que en relación con el

MINEDUC, ocasionalmente han sido parte a través de encuestas y mesas de diálogo, sin embargo, no tienen certeza del destino de sus declaraciones.

En relación con la forma o medio de participación en la implementación de reformas, según las normativas del MINEDUC, un participante señala ***“encuestas, encuestas principalmente, muchas encuestas”*** (EP2I34), ***“a nivel ministerial”*** (EP2I35). Otro participante añade que ***“lo único, una vez nos pidieron que por intermedio del Google Form, el formulario de Google, respondiéramos unas preguntas, qué nos parecía esto, qué nos parecía esto otro, pero así de juntarse a una mesa a discutir juntos, a discutir artículos y todo, no, nunca”*** (EP13I46).

Sobre la participación del profesorado y el curso que sigue la información obtenida mediante encuestas hasta convertirse en reformas, otro participante sostiene que ***“como el Ministerio funciona muy, muy macro, generalmente son como encuestas y al final uno tampoco no alcanza a ver porque, claro, se va la encuesta, la encuesta llega a los redactores de los documentos, a la dirección de Educación Pública y ahí alguien lo redacta y a nosotros nos llegan las orientaciones. Entonces, claro, somos parte del proceso, pero en realidad, no”*** (EP4I53).

En el mismo sentido, un participante señala que han ***“trabajado en los talleres que mandan normalmente el Ministerio, pero yo, en realidad, no sé si la opinión de los que ponemos los profes alguien las leerá. Porque muchas veces nosotros planteamos cosas pero después vemos que la normativa no cambia o cambia a cosas que no son realmente lo que se ve en el aula. A veces pareciera que lo importante es cumplir con que llenemos el papel”*** (EP12I31)

Por su parte, un participante afirma que ha sido parte de ***“mesas de diálogo, pero no así solamente los Técnico profesionales, pero sería ideal hacer algo porque sabemos las dificultades o lo que nos falta lo que podemos arreglar”*** (EP10I56)

Por el contrario, una participante señala que sus experiencias no fueron a partir de consultas o diálogos, sino que ***“Eran puras recomendaciones no más, o sea (...) como***

que no se solucionan los problemas si la situación es esa". Por lo que considera que ***"la educación en Chile desde hace muchos años está dando vueltas en torno a lo mismo"*** (EP3162).

Establecimientos

En cuanto a la participación en la implementación de normativas al interior de los establecimientos en función de generar cambios y mejoras para la formación del alumnado, los participantes indican que han sido parte de los procesos de diseño y de la toma de decisiones en determinados aspectos, principalmente de los reglamentos.

Al respecto, una docente señala ***"todos fuimos parte de ese proceso donde se revisaban y se daban opiniones, sugerencias con respecto a lo que se podía cambiar y lo que se podía agregar al reglamento"*** (EP6165). Coincidentemente otro participante señala ***"Siempre cuando se hacen los reglamentos, todos lo hacemos entre todos en conjunto, participamos igual. Ustedes están encargados de esta parte nosotros de esta parte pero lo divide entre los profesores, todos participamos; los auxiliares, participan todos dan las opiniones"*** (EP10148).

En la misma línea institucional, un participante plantea su participación en ***"cosas como el asunto del PME, cuando los colegios se organizan, se hace su programa, el asunto de los planes de la misión, de la visión, esas cosas internas del colegio sí"*** (EP9130).

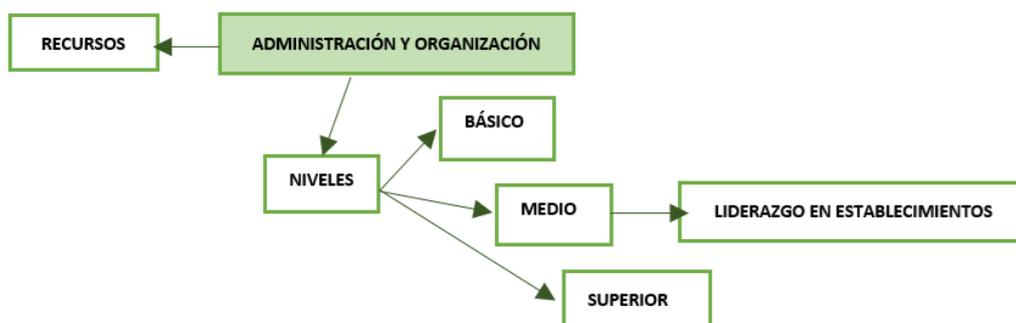
En relación a la docencia y las prácticas de aula, otra participante señala que fue parte en la toma de decisiones debido a su interés y capacidad ***"yo podía tomar decisiones de poder probar ciertas formas, metodologías o actividades y evaluarlas. Y luego de eso, tomar decisiones en conjunto como siempre hablábamos de comunidad, por ende, tratábamos de tomar estas decisiones con todos los profesores, pero por el desinterés de ellos, al final las decisiones las tomaba Jefe de la Unidad Técnico Pedagógica y yo"*** (EP1121) y, además, da cuenta del desinterés de algunos docentes.

Otra forma de participación es a través de representantes de cada estamento de la unidad educativa, quienes organizados como coordinadores de área desarrollan

actividades, según lo indica un participante que en su escuela funcionan **“con un equipo de gestión que no es solo el equipo directivo, somos 12 personas, con un representante de cada estamento, más o menos todos los coordinadores (...) lo cual genera un espacio que sí es participativo y sí tiene participación de todos los estamentos. Entonces, facilita un poco cuando hacemos algo así como grande”** (EP4I48)

11.1.2.3. Nodo Administración y organización

Figura N° 16 Nodo Administración y organización



Recursos

Los participantes señalan las condiciones y recursos con que cuentan para desarrollar sus actividades docentes y el logro de los aprendizajes de sus alumnos, tanto en el periodo de crisis sanitaria como posteriormente. Asimismo, señalan las diferencias entre el sistema de educación pública y el particular subvencionado y el particular pagado.

Sobre la disponibilidad de recursos durante la pandemia por COVID-19, un participante plantea la falta de capacidad para operar ante los cambios, por tanto la falta de coordinación entre las unidades para proveer de recursos oportunamente a los establecimientos, frente a lo que señala **“un botón de muestra: nosotros en la pandemia solicitamos estas cosas para volver al aula estas separaciones ¿no es cierto? e implementos y llegaron el año pasado. Entonces es absurdo. Ya el año pasado ya no estaba esa necesidad”** (EP2I43).

Otro caso describe, una participante ***“el establecimiento hizo la compra de dispositivos electrónicos, tablets y otros para prestarle a los estudiantes y que pudieran seguir con el sistema que se estaba tratando de implementar. Se creó un blog en donde los estudiantes buscaban el curso en el que estaban asignados”*** (EP1139) en cuanto se estableció la modalidad virtual; además, agrega que ***“en comparación y a diferencia de la jornada, la Tercera Jornada, ahí no teníamos ningún tipo de recurso, entonces los estudiantes lo único que hacían era tratar de conectarse aquellos que podían y los que no, en algún minuto se les crearon carpetas con guía de ejercicios”*** (EP1139).

En cuanto a las necesidades frente al cumplimiento las nuevas normativas sobre atención de a la diversidad de estudiantes, un participante sostiene que ***“no había herramientas, o sea, y el gobierno, los gobiernos en general, no este gobierno en particular ni el anterior, en vez de decir vamos a poner más recursos, cortan recursos”*** (EP4113) y agrega ***“no puede ser que seamos el corazón del país y que tengamos menos recursos que las escuelas particulares subvencionadas. No tiene, no tiene sentido escuelas que en su corazón fueron creadas para llenar una brecha de números solamente como para llegar a cierta población tengan mucho más dinero que las escuelas públicas, y que las escuelas públicas se caen a pedazos no tienen el personal necesario no tienen las cosas necesarias porque el gobierno no da los recursos necesarios”*** (EP41879).

En el mismo sentido, otro participante compara el sistema público y el particular subvencionado en relación a los recursos y sostiene que ***“está bien dentro de un ideal donde, donde uno dice: todos los colegios tienen las mismas condiciones en infraestructura, en capacidad docente, en equipo de apoyo multidisciplinario y ya está bien. Pero sabemos que la realidad no es esa”*** y agrega ***“Entonces yo digo, la estructura no da para todos por igual. Los colegios no están iguales”*** (EP12176).

Niveles

El código Administración y organización aborda aspectos de la dirección y estructuración en tres niveles, esto es, a nivel básico (aula); medio (dirección del establecimiento); y superior, (MINEDUC y sus unidades).

Básico

Respecto del funcionamiento administrativo y organizacional que repercute en las prácticas de aula, basado en las disposiciones que regulan la actuación del alumnado o del profesorado, los participantes dan cuenta de la complejidad que hay al momento aplicar las normativas.

Sobre las prácticas de evaluación y promoción del alumnado, una participante señala ***“lo que más me extrañó cuando llegué a trabajar allá en el colegio, era un colegio municipal, es cómo manejan las notas de los niños para no perder las matrículas”*** (EP5117), esto acorde a la dinámica del aula.

En cuando al desarrollo del curriculum, otro participante plantea que ***“siempre uno trata que dentro de lo que dice la normativa, tratar de hacerlo como exige la normativa, pero siempre hay los matices que uno lo pone como persona individual”*** (EP12124).

Por otra parte, en relación a la organización de los tiempos lectivos y no lectivos que hacen los directivos, otra participante señala ***“tengo en estos momentos dos a tres horas de preparación del material para todos los cursos que hago. Distribuidos, más encima distribuidos en la semana, o sea, 45 minutos en este tiempo, 45 minutos en este otro tiempo”*** (EP6186). De igual forma, otro participante cree que ***“al final siempre tienen la duda cuántas son de colaboración, cuántas son las no lectivas para planificar, para preparar material”*** (EP8127).

En la misma línea, un participante que ***“se necesita un poco más de tiempo. Yo tengo tiempo, tanto... o sea, me dieron su horario de planificación; me dieron mi horario de apoyo PIE y cosas por el estilo, pero siento que no es suficiente”*** (EP9I28).

Por el contrario, otro participante señala ***“cuando empezaron con el asunto de las horas lectivas y a ordenar las horas lectivas, para mí igual fue un beneficio porque al final yo hacía todo el trabajo en el colegio. Tenía el tiempo para hacer las planificaciones, tenía tiempo para poder hacer las evaluaciones, para hacer las pautas, por ejemplo, y al final la casa llegaba a descansar, estar con la familia y todo,”*** (EP13I37).

Medio

En relación a las acciones administrativas y organizacionales en los establecimientos educativos, los participantes plantean la disonancia que se produce entre el discurso de las reformas que se oficializan a nivel superior y la interpretación y aplicación que hacen los líderes intermedios, incluidos los directivos de sus unidades educativas.

Sobre ello, un participante señala ***“los gobiernos tienen esta mala costumbre -del lado que sean- de cuando ellos pasan una ley, de anunciarla con bombo y platillo, esta ley soluciona todo. Esta ley hace que todo sea perfecto, pero después las orientaciones que nos llegan a nosotros a las escuelas para ponerla en práctica, no es tan así”*** (EP4I12).

Respecto de los procedimientos que emplean los establecimientos para poner en práctica las nuevas normativas, principalmente en relación al alumnado, un participante señala que ***“todo esto se ha llevado mucho a protocolos de escribir todo. Todo tiene que quedar registrado, libros, derivaciones. Entonces nos enfrascamos en muchos protocolos y realmente los estudiantes están ahí”*** (EP8I19) y agrega que se queda con la ***“sensación que hay mucha fiscalización, mucho protocolo, se cumple el papel, se escribe bonito, pero al momento de llevarlo realmente a la clase, ahí ya como que se disuelve todo”*** (EP8I68).

En la misma línea una participante describe estructura y distribución de labores adoptadas para dar cumplimiento a las normativas y regular las acciones mediante protocolos ***“hay personas encargadas de convivencia, hay dos psicólogos, solamente en el área de convivencia, porque están los psicólogos que son del PIE, pero eso es aparte. Después está la Inspectoría General y los inspectores, pero hay protocolos a seguir para cada situación”*** (EP6I15).

Superior

Respecto del funcionamiento administrativo y organizacional nivel superior, esto es ministerial, basado en las reformas, leyes y normativas que regulan el sistema educativo, los participantes señalan inconsistencias e incumplimiento, fundamentalmente en la educación pública.

En este sentido, un participante señala en términos generales que ***“lamentablemente hay normativas que como en el ideal son buenas, pero cuando se llevan a la práctica son horribles”*** (EP12I68).

Sobre los procedimientos administrativos para las subvenciones, un participante sostiene que ***“hay muchas cosas que no están sinceras en el sistema. Por ejemplo, esto del pago de la subvención que es por alumno presente en los sistemas de educación de adultos, eso es trágico. Entonces, eso termina perjudicando estos niveles educativos donde es más fuerte la inasistencia”*** (EP2I33).

De igual forma, un participante señala sobre las fiscalizaciones a los centros educativos, que ***“a veces cuando avisan que hay fiscalizaciones, ven todo lo bonito*** (EP10I25), lo que no representa las necesidades en cuanto a infraestructura y a recursos para el aprendizaje de sus estudiantes, según manifiesta.

En la misma línea, otro participante sostiene que ***“mucho se habla, se grita a todos los vientos de tantos millones para el mundo Técnico Profesional, porque así en las políticas públicas se dicen, no sé pues, mil y tantos millones, pero en la realidad eso se reduce a un 2% de lo que pudiera ser”*** (EP11I67).

Por otra parte, un participante hace una comparación y diferenciación entre sistemas educativos y señala que generalmente ***“los particulares tienen una mejor infraestructura porque hay un sostenedor de por medio que se preocupa de mantener la sala adecuada, lo mejor posible o también hay algunos particulares que no, que lo mínimo posible, pero lo tratan de hacer. En el caso de los municipales, yo he trabajado con tres colegios municipales y los tres tienen pequeñas fallas en la parte de infraestructura.”*** (EP9I15).

Liderazgo en los establecimientos

Particularmente, respecto del quehacer administrativo y organizacional en los centros educativos, los participantes abordan el liderazgo como uno de los factores decisivos en la implementación de las reformas y la aplicación de los cambios que se requieren para la mejora educativa.

Al respecto, un participante sostiene que ***“es muy importante el liderazgo desde dirección, UTP. Si ahí está la idea de que esto ocurra, de alguna manera se va a empezar a trabajar. Y eso ya está ocurriendo aquí”*** (EP11I27).

En cuanto la gestión de parte de los directivos para el logro de los propósitos, otro participante señala ***“teníamos un Director en ese momento que facilitaba y que fomentaba eso y que si había que poner recursos buscaba y algo entregaba; no todo, pero se permitía.”*** (EP2I51);

El mismo participante, además, plantea la relevancia del liderazgo al momento de tomar decisiones respecto de la implementación de reformas ***“los directivos de los establecimientos que también deberían cuestionar las órdenes que vienen desde el Ministerio y de tratar de implementarlas, pero acorde a su propio contexto educativo”*** (EP1I52). Asimismo, considera que ***“todos los directores deben ser docentes en el sistema”*** (EP2I64).

De igual forma, otro participante sostiene que ***“si desde lo organizacional y desde la dirección no se imparte la información claramente, el colegio completo cae en ese sentimiento como de decepción o de ambigüedad de no saber qué estamos haciendo. Entonces, eso es lo que desde afuera se percibe, que no hay un trabajo en función de los estudiantes. Cada uno hace su trabajo de forma aislada y no se logra lo que debería hacer”*** (EP1149).

En relación con la falta de continuidad en el cargo director y las consecuencias que esto significa para el profesorado, un participante señala ***“todos los directivos están cambiando constantemente. Entonces hay años que uno es muy bien valorado por los directores y después viene el tiempo que los directores no valoran para nada”*** (EP8160), hecho que también afecta el desarrollo de los planes de trabajo y genera incertidumbre, tal como lo manifiesta otro participante ***“él tiene que llegar a lo que ya hicimos y si a él no le gusta, no le parece, o nosotros estamos, o él tiene una idea mucho mejor”*** (EP4167).

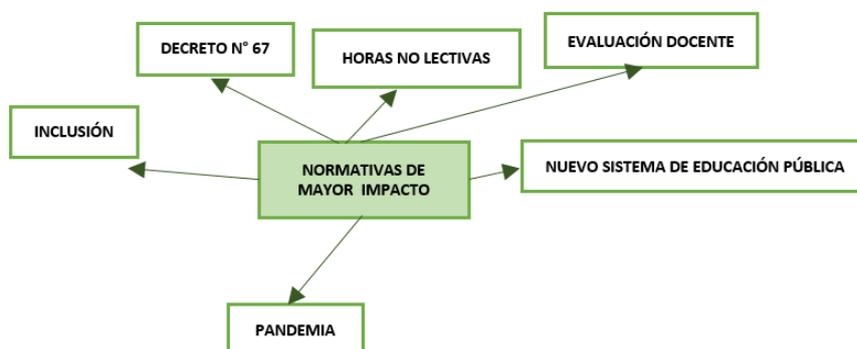
Por último, respecto de las relaciones interpersonales entre directivos y el profesorado, un participante señala ***“yo veía ahí en el diplomado que justo me atravesaba con los directores o jefes de las Unidades Técnico-Pedagógicas - UTP que veían al profe como el último de la lista que había”*** (EP12183), esto en el en el contexto de actividades de perfeccionamiento.

2.4.

Nodo Normativas de mayor impacto

El Nodo Normativas de mayor impacto incluye las leyes que afectaron significativamente el desempeño de los participantes, tales como la Ley de inclusión escolar, Decreto N° 67. Normas de evaluación, calificación y promoción, normativa sobre horas no lectivas, la evaluación docente, del Nuevo Sistema de Educación Pública y la pandemia, según lo plantean en sus respuestas.

Figura N° 17 Nodo Normativas de mayor impacto



Inclusión

Respecto de la ley y las normativas sobre la inclusión y el derecho a la educación, los participantes plantean la complejidad de dar cumplimiento, ya sea por falta de especialistas, disponibilidad de tiempo y recursos para cubrir las necesidades de la diversidad de formas de aprendizaje, social, cultural, entre otras.

Respecto a la ley de inclusión, uno de los participantes la identifica como la de mayor impacto en las prácticas, puesto que considera que ***“nos obliga a hacernos cargo de la inclusión más bien forzadamente de todos los niños, habiendo un equipo de integración que no lidera los procesos tampoco, porque como no les corresponde quedan los niños en un limbo”*** (EP4I18).

En el mismo sentido, también una participante señala que, a partir de la ley de inclusión, los cambios que se hacen constituyen un gran desafío, puesto que ***“en el aula se ven las diversidades de alumnos que tenemos y tenemos que nosotros estar disponibles para toda esa diversidad. Ya de aprendizaje, de cómo ellos también comprenden el contenido. Tenemos que ver todas las maneras”*** (EP6I7).

Otro participante plantea la falta de coherencia entre la aplicación de la reforma sobre inclusión y el soporte necesario para lograr los resultados esperados, por lo que ***“llegamos al tema de la ley de inclusión. Ya, no hay discriminación, ya, entonces solamente por el hecho de ser humano se asume que todos tenemos la misma***

oportunidad, sabiendo que lamentablemente toda la estructura no es para poder atender a todos en las mismas condiciones” (EP12I75).

Decreto N° 67

Sobre el Decreto N° 67 que aprueba las normas mínimas sobre evaluaciones, calificación y promoción del alumnado, los participantes señalan que constituye todo un cambio de modelo evaluativo, que mientras para algunos es pertinente y para otros ponen en riesgo la calidad de la formación.

Al respecto un participante sostiene que ***“el decreto 67 que viene a ser un cambio de paradigma en lo que es los reglamentos de evaluación interno de las escuelas”*** (EP4I18). Asimismo, plantea ***“por lo menos yo lo vi de una manera más positiva personalmente, porque al decreto darnos más libertad, por la naturaleza de mi asignatura que es inglés, no tengo SIMCE de inglés”*** y señala las posibilidades de diversificar las prácticas de aula ***“tenemos mucha libertad en las otras asignatura para poder jugar con el decreto, para poder hacer mucho trabajo, hacer mucha evaluación formativa, muchos tipos diferentes de evaluación”*** (EP4I19).

En el mismo sentido, otro participante considera que ***“el Decreto 67 de evaluación y promoción también trajo cosas positivas, por ejemplo, que la cantidad de evaluaciones o de calificaciones tenía relación con una perspectiva pedagógica de los docentes del área y no esta suma de cantidad de horas más uno, que es lo que se habituaba”*** (EP2I23) y agrega ***“yo estoy muy de acuerdo con lo que se ha hecho a nivel ministerial, esos cambios, ¿no es cierto? El decreto 67 me parece excelente”*** (EP2I28).

Por el contrario, algunos participantes manifiestan que los cambios en el sistema de evaluación, calificación y promoción dejan en la incertidumbre el logro de los aprendizajes y la adquisición de competencias. Antes lo que señala un participante ***“el decreto 67 es el que más nos ha atado de manos. A pesar de que nosotros igual tenemos que pensar que el alumno tiene que lograr los aprendizajes para poder aprender”*** (EP13I29).

Coincidentemente, otro participante señala las repercusiones que tendría este sistema en las condiciones de egreso y titulación del alumnado en la modalidad técnico profesional. En este punto señala que ***“eso es lo malo, si puede ser como una opción externa que dijera ya era un oficio inicial específicamente ese oficio algo más pequeño, podría ser, pero acá salen con un título igual que los demás chicos y aunque no tengan las competencias, salen igual”*** (EP10I47).

Horas no lectivas

Respecto de la aplicación de la normativa sobre horas lectivas y particularmente de las no lectivas, los participantes, si bien valoran el cambio en la normativa, cuestionan la aplicabilidad que se hace de ella.

Una participante sostiene cree que ***“en la práctica eso no se respeta mucho porque al docente que se le ve con disponibilidad y si falta otro colega, inmediatamente se le envía a hacer reemplazo. Entonces, no hace uso de esas horas para poder planificar o desarrollar su trabajo de otra manera”*** (EP1I43).

De igual forma, un participante señala que cuesta hacer una rutina porque se puede estar en una actividad y de un momento a otro los ***“mandan a cuidar cursos o asistir a una reunión. Entonces, ¿qué pasa? En el quehacer diario, uno aprovecha los tiempos que tiene no más ¿no? Yo me encierro de repente, reviso algunas pruebas o preparo material, PPT, planifico las clases, pero de repente estoy en eso y me dicen (...) tienes que ir a una reunión”*** (EP8I27).

Por el contrario, otro participante identifica aspectos positivos del cambio cuando se da cumplimiento a la normativa y señala ***“ahí tenemos también un cambio porque antes nosotros trabajábamos 24-7 y todo el trabajo administrativo lo hacíamos desde nuestras casas”*** (EP13I37) y agrega ***“para mí igual es como lo más importante, a pesar de que yo siempre he tratado de hacer todas las cosas en el colegio”*** (EP13I37).

En el mismo sentido, otro participante refiere su experiencia y las repercusiones que ha tenido en su vida cotidiana ***“este año a diferencia del otro, he tratado de hacer todo, todo, todo acá en el colegio, con tal de llegar a casa y desconectarme del tema. He podido en parte, pero hay momentos en que igual tengo que llegar a casa, me baño como algo y tengo que seguir trabajando en algunas cosas”*** (EPI1266).

Evaluación docente

Respecto de la evaluación docente, si bien en general los participantes la define como una obligación o una presión que genera trabajo extraordinario y un descaste, hay algunos que reconocen aspectos positivos.

En este sentido positivo, una participante cree que ***“es lo mismo que hacemos clase a clase, pero a través de una reflexión más sistemática para poder ser consciente de qué es lo que hacemos en aula y cómo podemos ir mejorando ese proceso para lograr aprendizaje significativo a los estudiantes*** (EP1116).

De igual modo, otro participante cree que ***“la Evaluación Docente tampoco es como mala, ya porque al final me ayudó, al menos a mí, mi visión es que me ayudó mucho a corregirme. Aprendí a planificar gracias a la evaluación docente (EP10136)*** y agrega ***“les reconocen el título, pero ahora como yo tengo, yo soy experto 1, entonces ahí como que me hacen un reconocimiento de título”*** (EP10128), lo que concuerda con los propósitos de mejora a través del proceso evaluativo.

Por el contrario, pese a los cambios que ha sufrido el sistema evaluativo, la mayoría de los participantes expresan su disconformidad con el sistema de evaluación y las prácticas que genera. Al respecto, sostiene que ***“tanta evaluación docente, tanto todo, si todo el mundo sabe que la evaluación docente es lo que uno redacta para que sea bonito nomás, pero en la realidad no es todo 100% como uno lo redacta”*** (EP5175), lo que se condice con lo señalado por otro participante ***“Hay evaluaciones constantes hacia nosotros como profesores, que a veces son, si nos va mal, son desmotivantes, porque nos están evaluando constantemente”*** (EP6141).

De esa misma línea son las expresiones de los participantes, quienes consideran que es una tarea compleja, desgastante y poco efectiva. Por ejemplo, una participante señala **“sí, veía cómo mis colegas se veían agobiados por esta tarea”** (EP1113); otro plantea **“Nunca me ha gustado la idea de la evaluación docente. Siento que es un trabajo extra, una preocupación extra que se le da al profesor”** (EP9122); y otro manifiesta **“Esa línea no me gusta** (EP7144).

Por último, un participante señala las condiciones en que se evalúa el profesorado y las razones por las que, pese a todo, la realizan, puesto que cree que **“no se puede ir a la evaluación docente con lo que tenemos nosotros por nuestro corazón. Incluso hay profesores que la pueden comprar y al final da lo mismo. El único incentivo que tenemos son esos monetarios de ahí”** (EP4194).

Pandemia

Entre los cambios más significativos de esta década, están los realizados bajo las normativas e instructivos en el contexto de la pandemia por COVID-19. Entre ellos, los participantes identifican la priorización curricular y la implementación de la modalidad de enseñanza virtual y luego la híbrida, al finalizar la crisis sanitaria.

En relación con dichos cambios, un participante manifiesta estar **“muy de acuerdo con lo que se ha hecho a nivel ministerial, esos cambios”** (EP2128) y agrega **“obligó a hacer cosas nuevas distintas y hacer cambios más radicales”** (EP2132).

Por su parte, una participante señala haber conocido solo **“las indicaciones que provenían desde el ministerio, era la de la priorización curricular, que fue una medida que tomó el ministerio para seleccionar objetivos que ellos consideraban relevantes para poder trabajar con los estudiantes y que no se produjeran estas brechas de aprendizaje”** (EP1137) y agrega **“las tuve que llevar a cabo, la implementación de esos objetivos de aprendizaje priorizados”** (EP1138).

Otro participante señala ***“a nosotros nos dijeron deben priorizar tantos aprendizajes. Claro, se nos achicó más las clases. Enseñar lo más profundo”*** (EP10I87). Sobre lo mismo, un participante considera que ***“llegar a una priorización donde es un tema técnico, es complejo, porque todo va de la mano”*** y agrega ***“hay toda una cadena de conocimiento, habilidad y competencia que los chicos tienen que tener. Lograrlo eso en pandemia, de verdad que fue complejo”*** (EP11I65).

Respecto de las estrategias didácticas y los recursos implementados para el logro de aprendizajes en la virtualidad, un participante señala que ***“se contrató nuevos planes de internet para abastecer a todo el colegio. Se hizo mucho cambio de infraestructura”*** (EP9I45).

En el mismo sentido, un participante describe la complejidad de la experiencia no presencial ***“primero el proceso de aprender a trabajar en línea con los chicos. Tal vez incorporar metodologías que no estábamos usando en la sala porque había que mantener la atención; había que solicitar un montón de requisitos; prender la cámara; usar plataformas”*** (EP7I36).

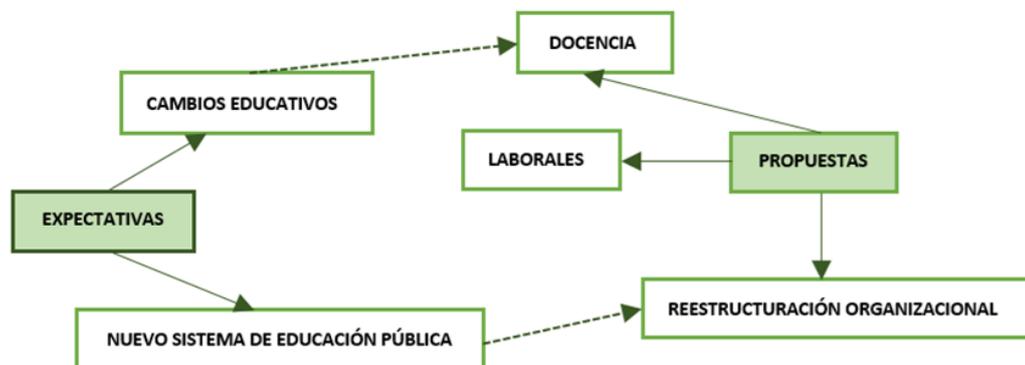
En relación con los cambios que se produjeron en cuanto a las relaciones interpersonales y comunicacionales, un participante cree que el cambio más grande fue que se perdió ***“toda noción de límites con la comunidad escolar. Todos los profesores estábamos trabajando todo el día, a cualquier hora nos apoderados llamándonos a nuestros números personales; a nuestros correos personales”*** (EP4I75).

Sobre aquellos cambios que pasaron a ser innovaciones para el aprendizaje, un participante señala que desde ese momento ***“quedó un canal de YouTube que tengo donde subo todo, incluso ahora tengo la planificación de todo el año y le grabo las clases, un video, un tutorial por clase”*** (EP10I88). Por el contrario, otro participante refiere ***“teníamos herramientas que son maravillosas para trabajar, pero ¿qué pasa? que si los que toman decisiones nos ven todo este tema de la innovación tecnológica como una cuestión real y están convencidos de que esto no se puede borrar, llegan y les da lo mismo”*** (EP12I62).

11.1.3. Diagrama Cultura

La categoría Cultura se constituye de dos nodos: Expectativas y Propuestas y cinco códigos

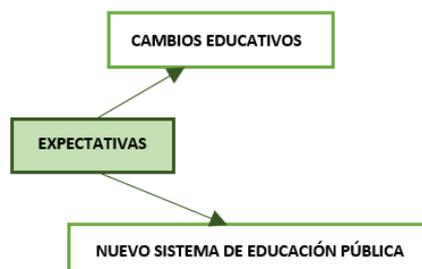
Figura N° 18 Diagrama Cultura



11.1.3.1. Nodo expectativas

El nodo expectativas presenta las respuestas de los participantes en relación a las proyecciones, a lo que esperaban o esperan sobre la educación en cuanto a los cambios para la mejora educativa.

Figura N° 19 Nodo Expectativas



Cambios educativos

Las expectativas de los participantes se enmarcan en el vínculo que existe entre la cultura y la educación, por lo que los cambios respecto del profesorado, los estudiantes y los demás involucrados planteados se asumen como necesarios para el logro de los propósitos formativos.

En este escenario y respecto de las expectativas sobre la educación y sus cambios, una participante considera que ***“hay que hacer un cambio de paradigma cultural porque, así como nosotros luchamos día a día para que el estudiante le quite el peso a la calificación de algún instrumento de evaluación y que entienda que lo que está haciendo es aprender para su propio proceso, su enriquecimiento personal y desarrollo de habilidades para la vida, en el caso del profesor debería pasar exactamente lo mismo*** (EP1151).

Sobre las expectativas de cambios en relación con la participación de los estudiantes en la toma de decisiones, otro participante sostiene que esta ***“tiene niveles: una es escucharte, pero ya si está bien no importa lo que dijo; la otra es considerar la opinión; la otra es una decisión; y la otra es compartir el poder en el sentido de la toma de decisiones; qué vamos a hacer ya hagámoslo. Entonces ese nivel es más difícil, yo contaba que llegaríamos en un momento a ese nivel y fuera una experiencia extraordinaria para todos”*** (EP2171).

Por otra parte, en relación a la integración de los apoderados y estudiantes en la toma de decisiones educativas, un participante señala que el año pasado ***“se hicieron consultas a los apoderados, a los estudiantes, para ver cuál es el lineamiento educacional que se quiere. Ya, entonces, si eso funciona, yo creo que va a estar bien”*** (EP11138). Coincidentemente, otro participante señala que el ***“discurso ministerial donde se pone énfasis también en que todos los miembros de la comunidad educativa somos sujetos de derechos también me parece interesante”*** (EP2128), lo que revela las expectativas sobre el diseño, creación e implementación participativos de las reformas y normativas.

En el mismo sentido, otro participante expresa sus proyecciones respecto de los cambios que debieran producirse en la actuación y responsabilidades del profesorado ***“Deberíamos participar mucho más en muchas de las decisiones y eso también genera que nosotros también nos hagamos cargo de estas decisiones porque muchas veces lo más fácil es decir me mandaron a hacer esto y me lavo las manos de la decisión si yo participo de la decisión”*** (EP4186).

Nuevo Sistema de Educación Pública

En relación al Nuevo Sistema de Educación Pública, en general los participantes señalan que su implementación hasta ahora no cumple con las expectativas generadas en relación a la desmunicipalización, al cambio administrativo y organizacional y al proyecto educativo. Solo algunos de ellos, mantiene sus expectativas en consideración al proceso que aún se desarrolla.

Al respecto, un participante señala haber sido ***“de los que tenía mucha esperanza en que esto iba a ser para mejor. No con tanta ingenuidad tampoco. Pero sí he terminado bastante decepcionado porque se profundizó la burocracia”***, con lo cual se presume que queda postergada la educación de calidad para los estudiantes y el profesorado (EP2143). En el mismo sentido, otro participante cree que ***“se pudo poner un foco más en lo pedagógico”*** (EP4171).

En cuanto a la administración e implementación de dicho sistema educativo, una participante cree que ***“esta es la ley 20.041, la última, la de los SLEP. Sí, de los SLEP, no sé qué pasa (...), pero obviamente está haciendo agua. O sea, la idea de la desmunicipalización era buena, era excelente, por lo que uno escuchaba, esperaba, solicitaba; porque se decía que el municipio, como tiene tantas cosas que dependen, los fondos de educación se desviaban a un lado de repente por necesidades, digamos, apremiantes”*** (EP3183).

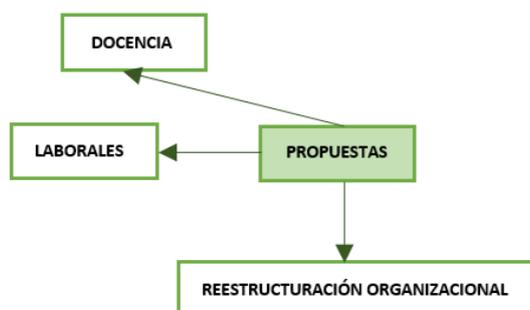
En el mismo sentido, otro participante plantea que **“esto va a ser un cambio a nivel de ley, a lo mejor de administración, pero no creo que se vea. Nunca creí que se iban a ver reflejados realmente los colegios”** (EP8144), lo que supone escepticismo frente a la aplicabilidad de la reforma y los cambios realizados hasta ahora.

Por el contrario, un participante sostiene que **“está en proceso. Como le digo, yo comparo con las anteriores. Sí, yo creo que estamos mejorcito”** (EP11174). En el mismo sentido, otro participante señala que **“ahora después de todos estos reclamos que se hicieron, dijeron que venía un proyecto para nosotros, pero ojalá”** (EP10181).

11.1.3.2. Nodo Propuestas

Los participantes plantean sus propuestas en relación a la aplicabilidad de las leyes y normativas contenidas en las reformas educativas en relación a la docencia, las condiciones laborales del profesorado y la administración y organización del sistema educativo en todos sus niveles.

Figura N° 20 Nodo Propuestas



Docencia

En relación a las propuestas sobre la docencia y a la actuación del profesorado, los participantes plantean acciones y cambios en relación la gestión y adjudicación de infraestructura y recursos para el aprendizaje, innovaciones en los sistemas de evaluación al alumnado y el curriculum, entre otras, y participación del profesorado en

la reorganización del sistema micro y macro educativo en favor del aprendizaje del alumnado.

Al respecto, un participante considera que ***“como nos exigen nosotros que nos capacitemos para estar como a la vanguardia de los contenidos de los aprendizajes también que nos vayan dando las herramientas, herramientas, maquinarias”*** (EP101107), para dar cumplimiento a las indicaciones de los directivos y participar de los cambios que se espera implementar.

En relación a las evaluaciones estandarizadas, un participante propone sus cambios. Por ejemplo, señala ***“el SIMCE y también otras cosas que yo así definitivamente lo cambiaría. No eliminando, pero con el carácter que tiene debería cambiar y tal vez meter otras cosas o darle mayor valor a otras cosas, por ejemplo, los indicadores de desarrollo social y personal”*** EP2168).

Por su parte, un participante propone ***“revisar los programas ya. Por lo menos de mi especialidad. Quizás revisarlo un poco porque hay contenido que quizás están de más o habría que atrasar o adelantar dependiendo de cómo está hoy en día los jóvenes”*** (EP9170). También cree que ***“la clase que sea por dupla y no por como hoy en día que hay un solo profesor quizá ahora que se normalice que sea un profesor y un ayudante del profesor”*** (EP9171). En el mismo sentido, propone ***“asignarle un poco más de hora de planificación o de trabajo netamente fuera del aula por así decirlo en el colegio”*** (EP9170).

Respecto del tratamiento del curriculum, un participante propone que ***“cuando se hacen esos ajustes curriculares, fueran realizados por personas que conozcan la realidad del norte”*** (EP8157).

Otro participante, en relación al alumnado, propone contar con ***“elementos diferenciadores para poder priorizar y que realmente los recursos se focalicen a las personas que realmente van a lograr algo con esos recursos”*** (EP12177).

En la misma línea sobre estudiantes, otro participante propone ***“una reforma donde nosotros decimos esto organizacionalmente tiene que cambiar porque el niño es diferente porque la escuela debería funcionar diferente”*** (EP4184).

Reestructuración organizacional

Las propuestas en relación a la reestructuración organizacional se focaliza en los cambios que son necesarios para que el sistema educativo a nivel de aula, centros educativos y direcciones de cumplimiento a las normativas en coherencia con la realidad de los estudiantes y el profesorado.

Al respecto, una participante cree que ***“lo que falta vitalmente son reestructuraciones a nivel organizacional de directivos, que tengan un diseño claro de qué es lo que quieren como colegio”*** (EP1149). Asimismo, otro participante señala ***“Lo que yo mejoraría es la organización”*** (EP13196) dado que cree que ***“hay un gasto innecesario en mucha gente que tienen contratada y quizás no son, muchas personas, no son idóneas para los cargos que tienen*** (EP13197), principalmente al Nuevo sistema de educación pública, según este último.

En la misma línea administrativa y organizacional, un participante propone ***“lograr más una horizontalidad en términos administrativos, de que más personas puedan tener más liderazgo dentro de la escuela y que no todo depende de una persona porque si esa persona falla, fallan todos”*** (EP4184); su proyección también es ***“que podamos ser parte de los profesores y las comunidades de las decisiones que se toman dentro de la escuela, pero no porque alguien dice que es una buena idea, sino porque está dentro de la ley”*** (EP4185).

En relación a ámbitos más concretos, un participante cree necesario ***“agilizar las cosas de que tengan que ver con burocracia por así decirlo o sea con papeleo y cosas por el estilo”*** (EP9171). De igual forma, otro participantes cree indispensable ***“una relación distinta en el sentido de nosotros hacer lo que nosotros pensamos que sería bueno***

hacer; necesitamos apoyos y no solo recursos económicos, orientaciones, formación y eso no lo vemos; solamente hay exigencia” (EP2I54).

En relación a la educación técnico profesional, un participante propone ***“hacer un cambio ahí. Hay que inyectarle más a la parte técnico-profesional; hay que inyectarle más recursos; hay que hacer más observaciones; hay que estar más presente, más pendiente de ellos, (...) fiscalizando más que se cumplan; estar capacitando más a los TP”*** (EP10I124). En relación a la misma modalidad, otro participante propone ***“Un decreto o algo que los que se postulen a los cargos sean acorde al área que van a postular. Supongamos que en este caso como decía los UTP, si va a ser un UTP de un liceo técnico, que sea un UTP del área técnica”*** (EP10I94).

Laborales

Las propuestas laborales de los participantes se centran en las normativas de administración y correcto manejo disponibilidad de tiempos del profesorado, así como su salud mental y protección ante la complejidad del contexto en que trabajan.

En relación ello, una participante cree que ***“Es importante que el docente tenga unas horas no lectivas a disposición de él para que pueda crear, para que pueda innovar, para que pueda reflexionar sobre sus propias prácticas, pero eso generalmente como que no ocurre mucho”*** (EP1I43).

Otra participante considera como propuesta la ***“Salud mental de los profes”*** (EP5I54), lo que fundamenta a partir de la experiencia de sus pares ***“he visto a todos los colegas con licencias psiquiátricas y todo. Entonces es bueno un momento para soltar las tensiones, poder conversar, poder compartir estrategias, metodologías y esas cosas”*** (EP5I56), por tanto, sostiene que ***“sea obligación de que al menos una vez cada dos meses o al menos una vez en el semestre se preocupen de la salud mental de los profesores en los colegios”*** (EP5I57).

Frente a actos reñidos con los reglamentos y protocolos de convivencia en los centros educativos, un participante sostiene que las leyes ***“deberían ser garantistas para ambos lados, especialmente en términos de convivencia escolar, porque así como hay un funcionario afectado o un estudiante de la comunidad afectado, también hay una persona que produjo ese nivel de afectación a las personas”*** (EP12I70).s parece relevante conocer las percepciones del profesorado, porque dan un sentido de realidad a la educación y a los efectos de sus reformas y cambios como fenómeno de estudio. Además, nos hace conscientes de lo que está pensando y está pasando con los docentes, tanto en el aula como en el sistema educativo.

Por lo anterior, la definición de los objetivos nos orientó, en principio, a indagar sobre el cambio educativo como concepto, proceso y resultado, teniendo en cuenta la forma y condiciones en que se origina y despliega. También, a describir la relación con términos afines, tales como reforma, innovación, transformación y mejora, asimismo a precisar la tipología que describe la literatura.

Conceptualizado el objeto de estudio, la investigación aplicada se focalizó en el escenario educativo concreto, partiendo por el profesorado y sus experiencias, percepciones y creencias sobre los cambios educativos y el contexto en el que estos se desarrollan. Esto enmarcado en la educación secundaria o media chilena, particularmente de la ciudad de Arica, y en las normativas que la regulan.

De acuerdo con ello, el objetivo general de la investigación es analizar las percepciones del profesorado de educación secundaria de la ciudad de Arica con relación a los permanentes cambios en el sistema educativo.

CONCLUSIONES

Este apartado presenta la síntesis de las aportaciones más relevantes de la investigación, la discusión de algunos resultados y se da respuesta al objetivo general formulado al inicio, a saber: analizar las percepciones del profesorado de educación media de la ciudad de Arica en relación a los permanentes cambios en el sistema educativo, cuyos objetivos específicos orientarán la estructura de estas conclusiones.

El trabajo se encuadra en un marco lógico que da cuenta del planteamiento del problema, del sustento teórico y contextual respecto de las percepciones de los profesores de educación media de Arica sobre el cambio educativo y el contexto de cambios. Abordamos el caso del profesorado y sus percepciones sobre la conceptualización y caracterización del cambio educativo y el contexto estructural, organizacional, laboral y pedagógico, por tanto cultural, en el que se producen los cambios, a partir de la narrativa de la diversidad de docentes que trabajan en los centros educativos públicos, particular subvencionados por el Estado y particular pagados por privados, de la ciudad de Arica de Chile.

A continuación se exponen las conclusiones basadas en la teoría y experiencias investigativas sobre nuestro objeto de estudio, así como los resultados del estudio de enfoque mixto realizado, organizadas según los objetivos específicos planteados en el diseño general.

Objetivo 1: Caracterizar los cambios educativos que se han producido sobre la base de las reformas educativas chilenas, a partir de 1990 hasta 2023.

Respecto de las percepciones del profesorado sobre el concepto de cambio y su caracterización, los resultados evidencian que una mayoría significativa define el cambio como un proceso, esto es, un conjunto de acciones organizadas, singular y complejo, acorde a la conceptualización de esta investigación y a la teoría tratada. Asimismo, sobre el 90% de los profesores concuerda en que todo cambio implica la posibilidad de hallar

nuevos enfoques para resolver un problema y reconoce que su efectividad se logra al diseñar, planificar, desarrollar y evaluar la serie de acciones que implica.

Específicamente en relación al cambio educativo, la mayoría de los docentes perciben los cambios educativos como una oportunidad de replanteamiento en la actuación en función del logro de los objetivos que los originaron. Según, lo manifiestan, lograrlos requiere explorar nuevas formas de desempeño, por tanto implican modificaciones desde la teoría y las normativas hasta las prácticas en el aula (Fullan 2002; Fullan y Escudero 2002).

De igual forma, una mayoría significativa del profesorado percibe como satisfactorias y necesarias las nuevas ideas y métodos, así como también los cambios efectivos, especialmente, en las prácticas de aula, y sobre la base de las reformas y normativas. Esto, por ejemplo, en relación al trabajo colaborativo y a la priorización curricular aplicados durante la pandemia, instancias en las que el profesorado se mostró como un agente esencial de transformación en su implementación.

No obstante, las percepciones respecto de los cambios implementados a partir de las normativas evidencian preocupación, agobio y desconcierto, puesto que se traducen en el incremento de labores administrativas, por ejemplo, en relación a la ley de inclusión, lo que genera resistencia, debido a la falta de tiempo y a la multiplicidad de tareas que deben asumir.

Ello guarda relación con las percepciones de quienes definen el cambio como un conflicto. Hay disonancia entre el profesorado, ya que la diferencia entre quienes lo definen como un problema y quienes no, es mínima. Esta discrepancia es acorde a la teoría que refiere su complejidad, pues para algunos un cambio constituye una amenaza, mientras que para otros, una oportunidad para la mejora. (Marcelo 1999; Fullan 2002; Fullan y Escudero 2002; Hargreaves 2005; Guarro 2005; Murillo 2012).

De lo anterior se desprende también que haya disenso sobre la apertura y resistencia del profesorado frente al cambio educativo, puesto que es mínima la diferencia entre

quienes perciben disposición hacia los cambios y quienes, no. Esto a pesar de que una mayoría significativa percibe a los profesores como agente esenciales de transformación y es consciente de su relevancia en la implementación de reformas e innovaciones y, por tanto de políticas educativas como la Ley de Carrera Profesionalmente Docente.

Las percepciones son negativas, específicamente, sobre las propuestas de las unidades educativas basadas en las normativas ministeriales, ya que una mayoría aceptable de docentes (58,4%) cree que el profesorado es pesimista ante ellas. Esta apreciación guarda relación con la descontextualización de proyectos; con sistemas de desarrollo poco acordes para asegurar la calidad; con la distancia entre los actores, organismos e instituciones, entre otros, según lo refieren los mismos docentes y los estudios (Córica 2020; Venegas 2021).

Lo anterior tiene sentido en relación a que una mayoría significativa del profesorado reconozca la relevancia del perfeccionamiento o capacitación para poner en práctica los cambios necesarios a fin de implementar las reformas y normativas educativas, lo cual demuestra una actitud de apertura frente al cambio y su interés por contar con la formación y herramientas necesarias para generar la transformación educativa.

Por otra parte, los docentes refieren la falta de disposición hacia los cambios educativos por parte de los directivos de los centros educativos e, inclusive del nivel superior, frente al incremento de parte del profesorado.

Objetivo 2. Identificar la tipología del cambio educativo en el sistema educativo chileno del siglo XXI.

En relación a la tipología de cambios que se producen en el contexto educativo, específicamente, en cuanto al papel del profesorado como actor relevante, una mayoría significativa reconoce cambios estructurales, organizacionales, laborales, curriculares y culturales en el sistema educativo.

Respecto de sí mismos como parte del sistema educativo, los docentes tienen percepciones positivas en relación a sus competencias e interés para ser parte de los procesos de transformación, tanto en el diseño y creación de reformas como en la implementación y puesta en práctica. Esto sobre la base de su profesionalismo, experiencias y en la necesidad de contar con normativas acordes a la realidad educativa y desde su postura y actuación.

En cuanto a los tipos de cambio que experimenta el sistema educativo, las percepciones son desfavorables en relación a los cambios estructurales y administrativos, respecto del ordenamiento y dirección de las unidades, así como también de las responsabilidades y funciones del sistema educativo representativas del MINEDUC. Los profesores señalan que el funcionamiento administrativo a nivel superior, esto es, ministerial, basado en las reformas y normativas, presenta inconsistencias e incumplimientos, fundamentalmente en la educación pública.

Las percepciones expresadas a través del cuestionario y de las entrevistas dan cuenta de que una mayoría significativa de docentes cree que es común que las acciones cambien de dirección sin la continuidad necesaria para el logro de los objetivos, así como la falta de seguimiento y evaluación a la implementación de los procesos de cambio y el escaso monitoreo del impacto de las políticas instaladas. También perciben una falta de continuidad en el cargo de director y los centros educativos, lo que afecta el desarrollo de los planes de trabajo y les genera incertidumbre.

Respecto de los cambios organizacionales, las percepciones son negativas en relación a los tiempos de entrega de la información sobre las nuevas normativas y propuestas, por parte del MINEDUC y de sus unidades. Quienes los creen oportunos no alcanzan el 30%, lo que es coincidente con las percepciones sobre la realidad de los centros educativos. El profesorado refiere el actual abandono institucional, las brechas de comunicacionales con otras unidades de nivel superior y la insuficiente vinculación con otras entidades del sistema, pese a que está en curso la reforma estructural de la educación pública y a que los propósitos y medidas del MINEDUC, como en reformas anteriores, son generar y

mantener un espacio de diálogo con todos los agentes (Aros 2014; Bellei et al. 2018; Garretón et al. 2022)

En el mismo orden, las percepciones son negativas sobre el contexto de cambios educativos a nivel organizacional y laboral. Los docentes perciben que los procesos de modificación de las leyes educativas producen insatisfacción laboral, especialmente en cuanto a la implementación en el día a día de su labor, que concuerda con los estudios sobre la disconformidad con el quehacer docente en sus múltiples dimensiones. Pese a la formación y experticia, en tiempos de transformación y reformas, las condiciones de trabajo del profesorado evidencian, en algunos casos, la falta de apoyo de las autoridades políticas y educativas, especialmente en cuanto a remuneraciones, contratos y la evaluación docente, lo que concuerda con las investigaciones realizadas al respecto (Venegas y Prados 2020; Garretón et al. 2022; Sacco y Poblete 2023; Donoso-Díaz 2023).

En cuanto la inclusión de los docentes en la planeación de cambios estructurales, las percepciones muestran disonancia entre quienes se sienten partícipes y quienes, no; la diferencia porcentual es mínima. Esta falta de consenso se ha mantenido en el tiempo, ya que prácticamente ha sido nula la interacción entre el profesorado y los directivos en cuanto a la planificación de cambios en la estructura educativa., ya que por décadas se ha descartado la voz del profesorado, como lo refieren Ochoa et al. (2009); Ricardo y Bresciano (2015); Biscarra et al. (2015); Ruffinelli (2016); Harris y Jones (2019), Venegas Traverso (2021); Mateluna (2022).

Por último, respecto del quehacer organizacional en los centros educativos, los docentes manifiestan que el liderazgo en las organizaciones es uno de los factores decisivos en la implementación de las reformas y la aplicación de los cambios que se requieren para la mejora educativa. Las percepciones sobre la falta de capacidad para operar de sus líderes frente a los cambios, así como también la falta de coordinación entre las unidades ministeriales para proveer de recursos oportunamente a los establecimientos, se basan en su actuación durante la crisis sanitaria, principalmente, y en el día a día. Solo

en algunos casos, los entrevistados destacaron lo efectivo que significó contar con directivos competentes y que además incluyeron al profesorado en la toma de decisiones

Objetivo 3: Explicar las percepciones de los profesores de educación media del sistema público, particular subvencionado y particular pagado, en relación al cambio, sobre la bases de las reformas y leyes de educación.

El profesorado, en general, manifiesta que los cambios que se generan a partir de las reformas y su implementación en los centros educativos y en el aula propiamente tal, repercuten en la comunidad y en los procesos formativos. No obstante, las percepciones son negativas, especialmente del profesorado de educación pública y particular subvencionada. Creen que estos cambios, tanto por parte de las direcciones ministeriales como de los centros educativos, no son informados de forma adecuada y oportuna.

Lo anterior se condice con las percepciones desfavorables respecto de la implementación y los cambios que han producido a nivel estructural y administrativo, por ejemplo, a partir de Ley de inclusión (N° 20.845), el Decreto N° 67, la normativa sobre las horas no lectivas (Ley N° 20.903), entre otras. Manifiestan lo complejo que ha sido y es cumplir con las reformas y leyes debido a la falta de claridad en los procedimientos, a las dificultades en su aplicabilidad y a la pertinencia del perfeccionamiento de profesionales de las respectivas áreas, de recursos y, principalmente, de la distribución de los tiempo y tareas. No obstante, también una parte de los docentes entrevistados reconocen no estar interiorizados en las leyes, lo que asumen como una responsabilidad y justifican con la multiplicidad de trabajo asignado.

Particularmente en relación al Nuevo Sistema de Educación Pública N° 21.040, las percepciones son negativas sobre los cambios contenidos en esta; el porcentaje que los aprueba no es significativo. Aunque creen que la ley en sí misma es correcta y necesaria,

sus percepciones sobre la dirección y administración en el caso de Arica hasta ahora no han sido eficientes y no cubren las expectativas.

En relación a los centros educativos, las percepciones del profesorado también son desfavorables respecto de la efectividad y eficiencia, puesto que plantean que hay a disonancia entre la narrativa oficial, esto es, las reformas oficializadas a nivel superior y la interpretación y aplicación que realizan los líderes intermedios. Creen que las diferencias entre lo que declara la ley y lo que los organismos ministeriales y los directivos de centros educativos disponen regula y limita la actuación del profesorado y, por tanto, las prácticas en el aula. Pese a que se trata de una muestra reducida, cabe señalar que el profesorado que labora en el sistema particular pagado difiere de estas percepciones y expresa otras más favorables.

Respecto de la implementación de la Carrera Docente Ley N° 20.903 y sus efectos en el desempeño profesional laboral en los centros educativos, una mayoría aceptable de los encuestados percibe como relevantes los cambios en cuanto al desarrollo profesional. Por su parte, los docentes entrevistados si bien, en términos generales tienen una percepción positiva sobre la reforma, definen la evaluación docente, contenida en ella, como una presión una presión que genera trabajo extraordinario y descaste, así como también prácticas inadecuadas.

En este sentido, las percepciones del profesorado son positivas sobre Ley N° 20.903 , puesto que creen la evaluación docente se trata de una reflexión más sistemática de las prácticas de aula y una oportunidad para la toma de consciencia respecto de lo que se hace en función de la mejora. Coincidentemente, los docentes del área técnico profesional valoran el proceso como un medio de formación pedagógica y validación de su titulación como profesores del área técnica.

Los resultados muestran que son positivas las percepciones en relación a los cambios en las prácticas de aula, puesto que una mayoría significativa cree indispensables ideas

transformadoras para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje conforme a los propósitos de las reformas educativas, particularmente la del Sistema de Educación Pública (Ley N° 21.040) sobre la que los entrevistados tienen expectativas, aunque reconocen dificultades en la concreción de sus propósitos

En el mismo sentido, los resultados evidencian una percepción altamente positiva respecto de la satisfacción que sienten ante la posibilidad de contar autonomía para adaptar el currículo y las formas de enseñanza para un aprendizaje acorde a sus estudiantes y a los fines de la educación de hoy.

No obstante lo anterior, un porcentaje reducido de docentes tiene percepciones positivas en relación a las consecuencias que ha tenido la reforma educativa vigente sobre la autonomía del profesorado en su actuación en el aula, lo que guarda relación con la percepción de los directivos de que el profesorado es un ejecutor de las normativas y los planes y programas del Ministerio de Educación, según lo manifiestan los docentes en las entrevistas.

El profesorado considera en relación a currículum y a sus reformas que su implementación ha significado muchos cambios, que han sido poco significativos y con escasa articulación respecto de lo establecido y de lo que se espera en el aula. Pese a los intentos de alineación y coherencia entre las normativas e instrumentos y los últimos procesos de construcción curricular abiertos y participativos, el profesorado se muestra confundido e insatisfecho. Señalan que al implementarse la reforma de 1990 había todo un discurso bastante potente respecto del cambio educativo, principalmente curricular, sin embargo, no tenían relación con el trabajo concreto en el aula.

Específicamente en cuanto a la efectividad de los cambios implementados a partir de la reforma curricular para las percepciones son negativas respecto de los logros de aprendizaje. Asimismo, respecto de la formación de calidad, equitativa e inclusiva, no los perciben como significativos los avances, pese al trabajo conjunto que se realiza para la implementación y ejecución de nuevas metodologías en el aula.

Pese a lo anterior, una mayoría aceptable no percibe como una amenaza que el cambio curricular pase por alto la mejora del proceso formativo, lo que es revelador respecto de la autonomía que asumen los profesores al momento de tomar decisiones en el aula, acordes a la realidad de sus estudiantes y de los recursos humanos y materiales con que cuenta. Esto se condice sus percepciones sobre la repercusión que han tenido los cambios generados a partir de la Reforma Educativa – Ley General de Educación N° 20.370/2009– en cuanto a la actuación en el aula.

Ante lo anterior, la mayoría del profesorado tiene la percepción de que para mejorar la práctica docente, es necesaria la disposición del profesorado hacia el cambio del currículum a fin de optar por nuevas formas y poder desarrollar un diseño acorde a la realidad de los estudiantes y a su responsabilidad profesional y laboral.

Objetivo 4: Reconocer las expectativas y propuestas frente a los cambios educativos del profesorado de educación secundaria de Arica.

En relación a las expectativas, las percepciones del profesorado son positivas, sobre la base de la complementación entre la cultura y la educación, puesto que asumen como necesarios y posibles los cambios respecto del profesorado, los estudiantes y los demás actores involucrados para el logro de los procesos formativos.

En este escenario, consideran indispensable hacer un cambio de paradigma cultural, esto es, orientar las reflexiones y acciones hacia una cultura que reúna a todos en la misma finalidad: una educación para el siglo XXI. Esto basado que una mayoría significativa de docentes cree que la motivación es uno de los factores relevantes para lograr una mayor participación en los procesos de análisis de las reformas educativas y sobre problemáticas como la vigencia y trascendencia de los cambios realizados a partir de estas.

En cuanto a las propuestas, sobre la docencia y la actuación del profesorado, la percepciones son positivas respecto de las acciones y cambios que son necesarios y que podrían realizarse para la gestión y adjudicación oportuna de infraestructura y recursos

para el aprendizaje e innovaciones en los sistemas de evaluación al alumnado y el currículum, entre otras.

En la misma línea el profesorado cree fundamental su participación en la reorganización del sistema micro y macro educativo en favor del aprendizaje del alumnado, dado que el cambio educativo en todos los ámbitos y formas es inherente a la actuación del profesorado en el aula.

En relación a las propuestas laborales, el profesorado se centra principalmente en las normativas de administración y correcto manejo disponibilidad de tiempos del profesorado, así como el aseguramiento de la salud mental y protección ante la complejidad del contexto en que trabajan.

Pese a que las expectativas no han sido cumplidas a cabalidad sobre los cambios contenidos en la Ley del Sistema de Educación Pública, el profesorado espera que el escenario mejore, puesto que atribuyen las debilidades al proceso de implementación y ajuste. Una parte importante del profesorado, no aprueba las medidas adoptadas. Esto se condice con la controversia entre las expectativas y la desconfianza de quienes perciben las medidas como ajenas a la realidad contextual, así como también a las condiciones de trabajo, lo que implica mayor esfuerzo, desgaste emocional e incertidumbre del profesorado.

Pese a la desaprobación e indiferencia ante las transformaciones establecidas por disposiciones ministeriales u otras, una mayoría aceptable cree que el cambio educativo en todos los ámbitos y formas es inherente a la actuación del profesorado en el aula, lo que da cuenta de la disposición hacia un cambio planificado, desarrollado y evaluado colaborativamente.

Las expectativas en cuanto a la participación del profesorado, son favorables, puesto que una mayoría significativa percibe que están dispuestos a participar activamente en los procesos cambios a nivel profesional, lo que concuerda con los resultados de los

estudios TALIS (Teaching and Learning International Survey) en sus diversas versiones desde 2009, lo que evidencia la disposición hacia los cambios y los desafíos.

Las percepciones son positivas respecto de la formación continua como una forma de participación en el cambio educativo, puesto que sobre el 80% reconoce su relevancia para poner en práctica las normativas y las propuestas contenidas en las reformas educativas.

La valoración del cambio educativo basado en el perfeccionamiento continuo constituye una proyección de participación con las competencias adecuadas, factor determinante tanto para la mejora de la educación a nivel sistémico y el desempeño y bienestar del profesorado en lo personal y profesional.

Limitaciones

(1) Desconocimiento de las leyes y normativas por parte de algunos profesores, lo que implicó diversificar las estrategias para obtener los datos de manera espontánea y a partir de sus experiencias concretas. Parte de los docentes, si bien reconocieron saber de las leyes o haber recibido información, refirieron su falta de claridad en algunas especificaciones de leyes, el desinterés por interiorizarse y, principalmente la falta de tiempo para ello.

(2) Falta de disposición de parte de los profesores hacia la participación frente a cuestionarios y entrevistas de investigación, quienes argumentan el exceso de trabajo y la escasa disponibilidad de tiempo, la constante remisión de documentación vía correo, así como también la inutilidad de expresar la realidad compleja de la que son parte sin resultados concretos. Asimismo, cuestionan aplicaciones pasadas indicando que no ven reflejadas sus peticiones y propuestas en los cambios ni reformas educativas.

Lo anterior guarda relación con la efectividad de las comunicaciones a nivel interno, esto es, entre los servicios de educación y los centros educativos, puesto que durante el desarrollo del estudio cuantitativo, parte del profesorado manifestó desconocer el cuestionario, pese a ser remitido vía institucional. Sin embargo también cabe considerar que esta situación se produjo en contexto de pandemia.

Proyecciones

Se sugiere, para futuras investigaciones:

- (1) Estudios comparativos sobre las percepciones respecto a los efectos de las propuestas de cambio e innovaciones a partir de las reformas educativas entre el profesorado de especialidades y los profesionales que ejercen la docencia, sea en la modalidad Humanístico Científico y/o la modalidad Técnico Profesional. Esto en consideración los resultados obtenidos en esta investigación respecto de en relación a las desventajas en que perciben estos últimos frente a los cambios curriculares, estrategias didácticas e implementación de normativas administrativas y laborales, según sus expresiones; a la importancia que ha adquirido esta modalidad Técnico Profesional; y las escasas posibilidades que tienen los profesionales de optar a programas de formación docente.
- (2) Indagación respecto de la apertura y resistencia al cambio educativo en relación a las propuestas educativas provenientes desde la dirección de los centros educativos o desde el Ministerio de Educación. Esto considerando que en el aula, en el día a día, el profesorado si está dispuesto al cambio y lo realiza a partir del contexto real, según las percepciones de los docentes.
- (3) Profundización respecto de la efectividad en la implementación de normativas tales como la Ley de horas lectivas, la Ley de inclusión, el Decreto N° 67, entre otras. Esto con el propósito de que el profesorado se empodere y obtenga los recursos materiales y humanos necesarios para atender la diversidad descrita en la normativa, así como también para que los estudiantes reciban la formación que les permita integrarse a la sociedad con los valores necesarios para una vida sana y justa, por ejemplo.

BIBLIOGRAFÍA

Aarts, R., Kools, Q., & Schildwacht, R. (2020). Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 277-295.

Abbagnano, N. (1993). Diccionario de Filosofía. México: Fondo de Cultura Económica (1961) Décima reimpresión.

Abero, L. et al. (2015). Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento. CLACSO. Uruguay: Contexto S.R.L.

Agencia de Calidad de la Educación. (2018). Claves para el mejoramiento escolar. Recuperado el 19 de julio de 2018 de www.agenciaeducacion.cl/

Agencia de Calidad de la Educación. (2019). PISA 2018 Entrega de Resultados. Competencia Lectora, Matemática y Científica en estudiantes. de 15 años en Chile.

Agencia de Calidad de la Educación. (2016). Estudios sobre Formación Inicial Docente (FID) en Chile. Recuperado el 19 de mayo de 2018 de www.agenciaeducacion.cl/

Agencia de Calidad de la Educación. (2016). Marcha Blanca: Estudio de percepciones, opiniones y actitudes de sostenedores, equipos directivos y docentes sobre el Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (SAC). Recuperado el 19 de mayo de 2018 de www.agenciaeducacion.cl/

Agencia de Calidad de la Educación. (2017). Estudio de trayectorias educacionales en enseñanza media. Recuperado el 19 de julio de 2018 de www.agenciaeducacion.cl/

Aguilera Barraza, R., Tobar Quezada, P., & Rojas Merida, L. (2023). Inclusión de estudiantes migrantes en escuelas públicas, visto desde la mirada del profesorado de Arica, Chile. *Actualidades investigativas en educación*, 23(2), 183-211.

Alaminos, A. y Castejón, J. (2006). Elaboración, análisis e interpretación de encuestas, cuestionarios de escalas de opinión. Alicante. Marfil, S. A.

Alfonso, H.D. (2018). Arica entre tres fronteras. Estudios Atacameños. Arqueología y Antropología Surandinas Nº 57 / 2018, p: 221-238. Recuperado el 25 de septiembre de 2018 de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/eatacam/2018nahead/0718-1043-eatacam-00301.pdf>

Almonacid, C. (2004). Un cuasi mercado educacional: la escuela privada subvencionada en Chile. *Revista de educación*.

Arancibia, V. (1994). La educación en Chile: percepciones de la opinión pública y de expertos. *Estudios públicos*, (54).

Arauz, J. S. F., Gavilanes, J. P. V., Alemán, E. M. S., & Jimenez, K. J. C. (2022). La percepción, la cognición y la interactividad. *Recimundo*, 6(2), 151-159.

Arias Valencia, M. M. (2022). Principles, scope, and limitations of the methodological triangulation. *Investigación y educación en enfermería*, 40(2).

Ascona, J. I. B., & Mencia, A. L. (2023). Análisis y fundamentación de los diseños de investigación: Explorando los enfoques cuantitativos, cualitativos y mixtos basados en Creswell & Creswell (2018). *Revista UNIDA Científica*, 7(2), 110-117.

Avidov-Ungar, O., & Eshet-Alkakay, Y. (2011). "Teachers in a World of Change: Teachers' Knowledge and Attitudes towards the Implementation of Innovative Technologies in Schools". *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*. Volume 7, 2011. Raanana, Israel. Recuperado el 18 de mayo de 2018 de <http://www.ijello.org/Volume7/IJELLOv7p291-303Avidov-Ungar767.pdf>

Aznar, J. (1991). *Alternativas teóricas en percepción: raíces, orígenes y actualidad*. Valencia: Nau Libres.

Azofra, María J. (2000/1999). *Cuestionarios*. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas. Cuadernos Metodológicos, N° 26.

Baleriola, E., Contreras-Villalobos, T., Sánchez, F., Díaz, R., & Hormazábal, A. (2022). La participación como técnica de gobierno bajo el nuevo sistema de educación pública en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 2022, 30.

Balestrini, M. (2006). *Como se elabora el proyecto de investigación*. Venezuela: BL Consultores Asociados.

Banco Mundial (2024). Educación. 25 de marzo de 2024 <https://www.worldbank.org/en/topic/education/overview#2>

Barra, E. (1998). *Psicología Social*. Universidad de Concepción. Recuperado el 28 de diciembre de 2018 de <http://repositorio.udec.cl/handle/11594/717>

Barrera, J., Falabella, A., & Ilabaca, T. (2021). "Los intocables": la educación escolar de las élites, sus privilegios y nuevos escenarios. *Pensamiento educativo*, 58(1), 1-17.

Barthes, R. (1971). *Elementos de semiología* (Trad. A. Méndez). Madrid: Montaña.

Bartolomé-Pina, A. (2020). Cambios educativos en tiempos de pandemia. *Revista Innovaciones Educativas*, 22, 13-16.

Bellei Carvacho, C. (2016). Dificultades y resistencias de una reforma para desmercantilizar la educación.

Bellei, C. (2003). "Ha tenido impacto la Reforma Educativa Chilena". En *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar chileno*. Cristian Cox (Editor). Santiago de Chile: Editorial Universitaria. p: 125-209.

Bellei, C. (2013). "El 'fin de lucro' como política educacional". En García-Huidobro, Juan Eduardo y Alejandra Falabella [eds.], *Los fines de la educación*. Santiago de Chile: Ediciones UC.

Bellei, C. (2013). "El estudio de la segregación socioeconómica y académica de la educación chilena". *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 325-345. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100019>

Bellei, C. (2020). Educación para el siglo XXI, en el siglo XXI ¿Tomamos el tren correcto?. *Horizontes y propuestas para transformar el sistema educativo chileno*, 78-103.

Bellei, C., & Orellana, V. (2014). What does "education privatisation" mean? Conceptual discussion and empirical review of Latin American cases. *Documento de Trabajo*, 14.

Bellei, C., Contreras, D., Valenzuela, J. (2010). "Ecos de la revolución pingüina: avances, debates y silencios en la reforma educacional". Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia UNICEF. Chile: Pehuen Editores S.A.

Bellei, C., Contreras, M., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2021). *El liceo en tiempos turbulentos: ¿Cómo ha cambiado la educación media en Chile?*. LOM ediciones.

Bellei, C., Ramos, M., Contreras, M. Guajardo, F. & Orellana, V., (2022). Navegando en el mercado de la educación. En Ramos, M., Guajardo, F., Orellana, V., Bellei, C., Canales, M., & Contreras, M. *Educación: La promesa incumplida: Esfuerzo, miedos y esperanzas de familias chilenas en el mercado escolar*. Editorial Catalonia.

Benavides, N., Donoso-Díaz, S. y Sánchez, S. (2014). "Relación de los centros educativos de media con su entorno en Chile". Instituto de Investigación y Desarrollo

Educacional. Universidad de Talca. Recuperado el 13 de mayo de 2017 de cedle.cl/.../relacion-de-los-centros-educativos-de-media-con-su-entorno-en-chile/

Benavides-Moreno, N., Reyes-Araya, D., & Alarcón-Leiva, J. (2023). Ley de Inclusión Escolar en Chile: desafíos de gestión para establecimientos particulares subvencionados. *Práxis Educativa*, 18.

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (1990). Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza N° 18.962. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=30330>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2003). Ley N° 19876 Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación media. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=210495>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. (2009). Ley General de Educación N° 20.370. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006043>

Bolívar, A. (2000). Globalización y cambio educativo: la sociedad del conocimiento y las claves del cambio. Universidad de Granada. En *Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Estebaranz, A. (Coord.) Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla. España.

Bruner, J. (29 de mayo de 2022). Estatuto constitucional de la educación. *El Mercurio* Consultado el 16 de junio de 2022. Consultado el 16 de junio de 2022. <https://digital.elmercurio.com/2022/05/29/A>.

Brunner, J.J. (2007). La educación en la percepción de la gente. En *Tercera Encuesta Nacional de Opinión Pública Radiografía social, política y económica de Chile*. Universidad Diego Portales, Fac. de Ciencias Sociales e Historia.

Brunner, J.J. (2015). Un análisis de política de la política educacional. *Debate Universitario* /6 (mayo) Universidad Diego Portales, Santiago de Chile. Recuperado el 6 de febrero de 2018 de www.brunner.cl/

Brunner, J.J. (2016). La ley y el cambio educacional. www.brunner.cl/ Recuperado el 6 de febrero de 2018 de www.brunner.cl/

Cabrera, F. C. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *theoria*, 14(1), 61-71.

Campos, F. (1960). *Desarrollo educacional 1810 – 1960*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello. En *Memoria Chilena*.

Canales, M., Bellei, C., & Orellana, V. (2016). ¿Por qué elegir una escuela privada subvencionada? Sectores medios emergentes y elección de escuela en un sistema de mercado. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 42(3), 89-109.

Candia, A. N. (2004). Razones y estrategias de la descentralización educativa: un análisis comparado de Argentina y Chile. *Revista Iberoamericana de educación*, 34, 179-200.

Carrasco-Aguilar, C., & Mallegas, S. O. (2020). Trayectoria y carrera docente como política neoliberal: el caso del accountability chileno. *Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, 5, 1-17.

Caruth, G. D., & Caruth, D. L. (2013). NOTE FOR EDITOR: Understanding Resistance To Change: A Challenge For Universities. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 14(2), 12-21.

Castillo Vega, J. M., & Cañete Estigarribia, D. L. (2022). Percepción del profesorado sobre la Educación en tiempos de pandemia en Paraguay. *EduTEC: revista electrónica de tecnología educativa*.

Castro, Á. R. (2020). El movimiento de Estudiantes Secundarios: Violencia Política y Protesta Popular en el marco de las Jornadas de Protesta, 1983-1986, Santiago, Chile. REVUELTAS. *Revista Chilena de Historia Social Popular*, (1), 85-107.

Castro, Krause. M. y Frisancho, S. (2015). Teoría del Cambio Subjetivo: Aportes desde un Estudio Cualitativo con Profesores. *Revista colombiana de psicología*, vol. 24 n.º 2 julio-diciembre 2015. Recuperado el 4 de marzo de 2018 de www.redalyc.org/articulo.oa?id=80441602009

Cavieres, E. & Chávez, P. (2014). ¿Neomalthusianismo o falta de desarrollo social?: a propósito de población y oportunidades en Arica en las últimas décadas. *Diálogo Andino - Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina* (45), 119-12. Recuperado el 25 de septiembre de 2018 de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0719...lng=es.

Cea, M^a. A. (2012). *Fundamentos y aplicaciones en metodología cuantitativa*. Síntesis, Madrid.

CENTRO UC POLÍTICAS PÚBLICAS – ELIGE EDUCAR (2017). Encuesta Voces Docentes II (2016) Parte I: condiciones y cultura escolar en la labor docente: relevancia y repercusiones. Recuperado el 24 mayo de 2018 <https://politicaspublicas.uc.cl/publicacion/otras.../encuesta-voces-docentes/>

CENTRO UC POLÍTICAS PÚBLICAS – ELIGE EDUCAR. (2018). Tercera versión de la encuesta nacional a profesores y profesoras de aula. Una mirada a la implementación

temprana de la Política Nacional Docente. Recuperado el 24 mayo de 2018 de eligeeducar.cl/.../2018/.../Voces-Docentes-III-Tercera-versión-de-la-encuesta-nacional...

CEPAL (2018). Nuevos desafíos y paradigmas: perspectivas sobre la cooperación internacional para el desarrollo en transición.

CEPAL (2022). La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible Una oportunidad para América Latina y el Caribe.

CEPAL (2024). Quinta Reunión del Foro de los Países de América Latina y el Caribe sobre el Desarrollo Sostenible. Conclusiones y recomendaciones acordadas entre los gobiernos reunidos en la quinta reunión del foro de los países de américa latina y el caribe sobre el desarrollo sostenible.

CEPAL, N. (2021). Propuesta de Programa Bienal de Actividades de Cooperación Regional e Internacional 2022-2023 de la Conferencia estadística de las Américas de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

CLACSO. (2023). Las guerras del siglo XXI. Ceceña (Coord.) Buenos Aires.

Cohen, N. y Gómez Rojas, G. (2019). Metodología de la investigación, ¿para qué?: la producción de los datos y los diseños / Néstor Cohen [et al.]. – 1a ed. Buenos Aires: Teseo.

Cohen, N., & Gómez Rojas, G. (2019). Metodología de la investigación, ¿ para qué?: la producción de los datos y los diseños.

Colegio de Profesores y Profesoras de Chile. (2022 abril 18). Jornada Escolar Completa no está hecha con un fin pedagógico. <https://www.colegiodeprofesores.cl/2022/04/18/jornada-escolar-completa-no-esta-hecha-con-un-fin-pedagogico/>

Colmenero, M. J. (2006). “Análisis de las percepciones del profesorado de Educación Media sobre los procesos de atención a la diversidad: Su incidencia en la formación Profesorado”. Revista de currículum y formación del profesorado, 10, 2 (2006) Recuperado el 18 de mayo de 2018 de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev102COL4.pdf>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe –CEPAL- (2018). Segundo informe anual sobre el progreso y los desafíos regionales de la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible en América Latina y el Caribe (LC/FDS.2/3/Rev.1). Santiago de Chile. Recuperado el 10 de junio de 2018 de [https://www.cepal.org/es Consejo Nacional \(2023\)](https://www.cepal.org/es Consejo Nacional (2023))

[https://www.chileagenda2030.gob.cl/storage/docs/Estrategia de Implementacion Agenda2030.pdf](https://www.chileagenda2030.gob.cl/storage/docs/Estrategia_de_Implementacion_Agenda2030.pdf)

Córica, J. L. (2020). Resistencia docente al cambio: Caracterización y estrategias para un problema no resuelto. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 255-272.

Corvalán, J. y García-Huidobro, J. E. (2015). “La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación”. Cuaderno de Educación, N. 66. Universidad Alberto Hurtado. Facultad de Educación. Chile.

Corvalán, J., & García-Huidobro, J. E. (2015). La educación de mercado en Chile y su propuesta de superación.

Corvalán, J., Carrasco, A., & García Huidobro, J. E. (2016). Libro “Mercado Escolar y Oportunidad Educacional. Colección Estudios en Educación Libertad, Diversidad y Desigualdad”. Centro UC – CEPPE

Corvalán, J., García-Huidobro, J. E. (2016). Educación y Mercado: El caso chileno. In: Corvalán, J., Carrasco, A., García Huidobro, J. E., Mercado escolar y oportunidad educacional (p: 17-56). Ediciones UC., Santiago. Chile.

Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX. *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar en Chile*, 19-113.

Cox, C. (2008). Expansión del Acceso y Reformas del Currículo en la Educación Escolar Latinoamericana: Implicancias para la cohesión Social. *Encounterson Education*, Volumen 6.

Cox, C. –Editor- (2004). Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Editorial Universitaria, Santiago de Chile, 2004.

Cox, C. et al (1995). Calidad y equidad de la educación media en Chile: rezagos estructurales y criterios emergentes. Santiago: Naciones Unidas. Comisión Económica para América Latina y el Caribe.

Cox, C. et al (1999). *La Reforma Educacional Chilena*, Madrid: Editorial Popular.

Cox, C., (2012). Política y políticas educacionales en Chile 1990-2010. *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1), 13-42.

Cox, C., GYSLING, J. (2009). La formación del profesorado en Chile, 1842-1987. Ediciones Universidad Diego Portales, Santiago de Chile, 2009.

Cox, C., MECKES, L., BASCOPÉ, M. (2010). La institucionalidad formadora de profesores en Chile en la década del 2000: velocidad del mercado y parsimonia de las políticas. *Rev. Pensamiento Educativo*, Vols. 46-47, 2010. p: 205-245.

Cox, Cristian et al. (1995). *Calidad y equidad de la educación media en Chile: rezagos estructurales y criterios emergentes*. Santiago de Chile: Comisión Económica para América Latina y el Caribe – CEPAL.

Creswell, J. W., & Creswell, D. J. (2018). *Research Design. Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Los Angeles: SAGE.

Di Pizzo Mateus, R., & Cabrera Borges, C. (2021). ¿Ejecutores, implementadores o agentes curriculares? Perfiles docentes en relación al currículum 1. *Cuadernos de Investigación Educativa*, 12(2), 41-62.

Díaz Larenas, C., Solar, M., Soto Hernández, V., Y Conejeros Solar, M. (2015). Las percepciones de los profesores respecto a la investigación e innovación en sus contextos profesionales. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (2), 1-30. Recuperado el 11 de marzo de 2017. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/aie/article/view/18960>

Díaz, C., Martínez, P., Roa, I., & Sanhueza, M. G. (2010). Los docentes en la sociedad actual: sus creencias y cogniciones pedagógicas respecto al proceso didáctico. *Polis. Revista Latinoamericana*, (25).

Díaz-Barriga Arceo, F. (2010). Los profesores ante las innovaciones curriculares *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol. I, núm. 1, junio-septiembre, 2010, p: 37-5. Recuperado el 26 de octubre de 2018 de www.redalyc.org/pdf/2991/299128587005.pdf

Donoso, S. (2023). ¿Son suficientes los recursos de 2024 para enfrentar la crisis de la Nueva Educación Pública? En *El Mostrador* [03 diciembre] <https://www.elmostrador.cl/noticias/opinion/columnas/2023/12/01/son-suficientes-los-recursos-de-2024-para-enfrentar-la-crisis-de-la-nueva-educacion-publica/>

Donoso-Díaz, S. (2005). “Reforma y política educacional en Chile 1990-2004: El neoliberalismo en crisis”. *Estudios pedagógicos*, vol. XXXI, N°1, pág. 113-135. Recuperado el 25 de marzo de 2017 de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=173514128007>

Donoso-Díaz, S. (2018). “La nueva institucionalidad subnacional de educación pública chilena y los desafíos de gestión para el sistema escolar”. *EDUCAR EM REVISTA*,

Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 29-48, mar./abr. Rec. El 5 de febrero de 2018 de www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-29.pdf

Donoso-Díaz, S. (2022). Encrucijadas del modelo de desarrollo de la Educación Chilena en el primer cuarto del siglo XXI. *Dados*, 66, e20200298.

Donoso-Díaz, S., Frites, C. & Castro-Paredes, M. (2014). “Los proyectos de ley de fortalecimiento de la educación pública de los años 2008 y 2011: propuestas y silencios”. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana* 2014, 51(2), 1-18. Recuperado el 8 de diciembre de 2017 de pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/download/606/1360

Doña, A. M., García, E. R., & Arévalo, S. T. (2021). Alumnado (a) normal y marginalidad en la enseñanza media chilena: qué dice el profesorado1. *Educação e Pesquisa*, 47, e229862.

Educación 2020 (2013). La reforma educativa que Chile necesita. Calidad, equidad, inclusión y educación pública. 26 propuestas y 20 metas para el 2020. Hoja de ruta 2014 - 2020. <https://educacion2020.cl/wp-content/uploads/2013/04/hdr.pdf>

Egido, M. P. (2019). Percepciones del profesorado sobre las políticas de aseguramiento de la calidad educativa en Chile. *Educação & Sociedade*, 40, e0189573.

Elías, A. (2015). La ofensiva del capital impulsa el libre comercio en América del Sur. *Neoliberalismo en América Latina. Crisis, tendencias y alternativas*, 1, 43-63.

Encina, C. R. (2022). Chile: revuelta social en el neoliberalismo avanzado. *Anuario de la Escuela de Historia Virtual*, (21), 15-37.

Escudero, J. C. (2020). Sistema escolar chileno: principales políticas públicas (1990-2017). *Quaestio-Revista de Estudos em Educação*, 22(1), 117-144.

Escudero, J. M. (2009). La formación del profesorado de Educación Media: contenidos y aprendizajes docentes. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, p. 9-10. Recuperado el 19 de enero de 2018 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489001>

Escudero, J. M. (2014). Avances y retos en la promoción de la innovación en los centros educativos. *Educar especial 30 aniversario* 101-138. Recuperado el 19 de enero de 2018 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489001>

Escudero, J. M. (2017). La formación continua del profesorado de la educación obligatoria en el contexto español. *Profesorado Revista de currículum y formación del*

profesorado. Recuperado el 19 de enero de 2018 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489001>

Escudero, J. M.; González, M. T., & Rodríguez, M. J. (2018). Los contenidos de la formación continuada del profesorado: ¿Qué docentes se están formando? *Educación XX1*, 21(1), 157-180. Recuperado el 5 de mayo de 2018 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489001>

Escudero, J.M. (2011). Dilemas éticos de la profesión docente. En *Profesorado y calidad de la Educación. Rev. Participación Educativa*, 16 marzo 2011, p: 93-102. Consejo Escolar del Estado (Ed.) Recuperado el 19 de enero de 2018 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489001>

Espinoza, O. (2016). "Cambios al currículum escolar 1990-2014: institucionalidad y desafíos" [2014]. CEPPE Policy Brief N° 7, CEPPE UC. Recuperado el 23 de enero de 2017 de www.ceppeuc.cl

Estebaranz, A., Mingorance, P., & Marcelo, C. (2000). El impacto de la innovación a través del estudio de casos. España: Bordón. *Revista de Pedagogía*. 52 (2), 2000. Págs. 179-188.

Eyzaguirre S., Izquierdo S., & San Martín H. (diciembre 2021). Nueva educación pública. Deficiencias y desafíos. Punto de Referencia, N° 593.

Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., Paré, M. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. Barcelona, Editorial UOC. ISBN: 978-84-9116-325-1.

Falcón Linares, C. (2021). Cómo formar al profesorado de secundaria para satisfacer las necesidades educativas de la próxima década. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 47(2), 215-229.

Fern, C. M., & Vallejos, R. Á. (2020). " No+ Municipalización". La resistencia docente a los traspasos de escuelas públicas. Chile, 1986. *Izquierdas*, (49), 2146-2177.

Fernández, C. M., & Vallejos, R. Á. (2023). Dictadura En El País Y En Los Colegios. Precarización Laboral Y Privatización Educativa En Chile: 1980-1990. *Historia 396*, 12(2), 155-188.

Ferrer Dávalos, R. M. (2018). El comportamiento organizacional y su relación en los procesos de innovación tecnológica. *ACADEMO (Asunción)* 5(2):169-178.

Figuroa-Céspedes, I., Soto, J., & Yáñez-Urbina, C. (2019). Concepciones sobre el cambio educativo en docentes de escuelas municipales participantes de un proyecto de desarrollo inclusivo. *Revista Educación*, 43(1), 2215-2644.

Flick, U. (2015). El diseño de investigación cualitativa. Madrid: Morata.

Flores Mendoza, C., Ardila, R., Gallegos, M., & Reategui Colareta, N. (2021, March). General intelligence and socioeconomic status as strong predictors of student performance in Latin American schools: Evidence from PISA items. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 632289). Frontiers Media SA.

Bertomeu, P. F. (2016). La entrevista. Obtenido de Técnica de recogida de información: La entrevista:
<http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>.

Foucault, M. (1980). Microfísica del poder (Trad. J. Varela y F. Álvarez-Uria). Madrid: La Piqueta.

Foucault, M. (2005). EL orden del discurso (Trad. A. González Troyano). Buenos Aires: Tusquets.

Freire, P. (2012). Pedagogía de la indignación: cartas pedagógicas de un mundo revuelto. 1ª ed. Buenos Aires: Siglo XXI.

Fullan, M. (1994). "La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental". En La escuela como centro de cambio. Revista de Educación N° 304, p: 147-161. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. España. Recuperado el 22 de enero de 2017.
www.educacionyf.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista.../re304_06.html

Fullan, M. (2002). "El significado del cambio educativo: un cuarto de siglo de aprendizaje". Revista de currículum y formación del profesorado, Vol. 6, Núm. 1. Recuperado el 22 de enero de 2017 de <https://www.ugr.es/~recfpro/rev61ART1.pdf>

Fullan, M. (2002). Los nuevos significados del cambio en educación. Barcelona: Octaedro.

Fullan, M. (2011). "Investigación sobre el cambio educativo: presente y futuro". Revista Digital de Investigación Lasaliana (3), 31-35. Recuperado el 31 de enero de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/autor?codigo=18680>

Fullan, M., & Hargreaves, A. (1999). La escuela que queremos. Los objetivos por los cuales vale la pena luchar. Buenos Aires: Amorrortu.

Fullan, M. (1999). Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa. España: Akal.

Gaete, A., Gómez, V. Y Bascopé, M. (2016). ¿Qué le piden los profesores a la formación inicial docente en Chile? Centro de Políticas Públicas UC. Temas de la Agenda Pública Año 11 / No 86/ mayo. Recuperado el 2 de diciembre de 2018 de <https://politicaspublicas.uc.cl/.../Qué-le-piden-los-profesores-a-la-formación-inicial-do>.

GAIRÍN, J. (2011). Promover e impulsar el cambio educativo desde los municipios. En J. Gairín y S. Sánchez (Coords.), Municipio y educación: reflexiones, experiencias y desafíos (p: 7-34). Chile: FIDECA

Gairín, J. (DIR.), Armengol, C., & Lorenzo, M., Martín, M. (2006). Procesos de cambio en los centros educativos a partir de evaluaciones externas. Centro de Investigación y Documentación Educativa (CIDE), Ministerio de Educación y Ciencia. Madrid: OMAGRAF, SL.

Gairín, J., & Martín, M. (2004). "Las instituciones educativas en la encrucijada de los nuevos tiempos: retos, necesidades, principios y actuaciones". Tendencias Pedagógicas 9, p: 21-44. Recuperado el 16 de diciembre de 2017 de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1142215>

Gairín, J., & Rodríguez-Gómez, D. (2011). Cambio y mejora en las organizaciones educativas. EDUCAR, 47 (1), 31-50. Recuperado el 16 de diciembre de 2017. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=342130836003>

Gairín, J., Castro, D. & Rodríguez-Gómez, D. (Coords.) (2014). Acceso, permanencia y egreso en la universidad de colectivos vulnerables en Latinoamérica. Intervenir y cambiar la realidad. Santiago de Chile: Santillana del Pacífico.

Gajardo, E. P. (2008). Percepción y valoración de la calidad educativa de alumnos y padres en 14 centros escolares de la región metropolitana de Santiago de Chile. REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, 6(1), 85-103.

Gajardo (2012). La educación tras dos décadas de cambio. ¿Qué hemos aprendido? ¿Qué debemos transformar? PREAL Serie Documentos Nº 65. Recuperado el 21 de febrero de 2018 de https://www.oei.es/historico/publicaciones/detalle_publicacion.php?id=4

Garay, M., Aroca, P., & Soza-Amigo, S. (2016). Impacto económico del sector educación en Arica, Valdivia y Punta Arenas. *Magallania (Punta Arenas)*, 44(2), 171-185.

García Alcaraz, F., Alfaro Espín, A., Hernández Martínez, A. & Molina Alarcón, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*, 1(5),232-236. [fecha de Consulta 6

de Junio de 2020]. ISSN: 1699-695X. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1696/169617616006>

García Quintanilla, M., Serna Alejandro, R. V., Gutiérrez Leyton, A. E., & Ruiz Martínez, Y. (2015). La teoría del cambio y la innovación como fundamento para la gestión del conocimiento. *Ciencia UANL*, 72(18), 47-53.

GARCÍA-HUIDOBRO, J. E. (2007). "Desigualdad educativa y segmentación del sistema escolar. Consideraciones a partir del caso chileno". En *Pensamiento Educativo*, Vol. 40, Nº 1, 2007. p: 65-8. Recuperado el 31 de enero de 2017 de www.dii.uchile.cl/~revista/ArticulosVol4-N2/267-288%2006-J.pdf

García-Huidobro, J. E. (2006). La reforma educacional chilena y la educación pública. Globalización, educación y pobreza en América Latina: ¿hacia una nueva agenda política?, 187-218.

García-Huidobro, J. E., Feijoo, M., & Poggi, M. (2014). Políticas educativas de rendición de cuentas y políticas sociales de corresponsabilidad ¿algo en común?. En *Educación y políticas sociales sinergias para la inclusión Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación IIPE-Unesco*, 2014.

García-Huidobro, S., Juan Eduardo, C. Cox (1999). La Reforma Educacional Chilena: 1990-1998. Visión de conjunto, en J.E.García-Huidobro (ed). La reforma educacional Chilena, Editorial Popular, PROA, España.

Garrido, F. A. Z. (2020). El trabajo docente durante la dictadura cívico-militar en Chile (1973-1990): una mirada desde las políticas públicas educacionales. *História da Educação*, 24, e92711.

Gather, M. (2004). *Innovar en el seno de la institución Escolar*. Barcelona: Grao.

Gentili, P., Suárez, D., Stubrin, F., & Gindín, J. (2004). Reforma educativa y luchas docentes en América Latina. *Educação & Sociedade*, 25, 1251-1274.

Gimeno, J. (2006). La reforma necesaria: entre la política educativa y la práctica escolar. Madrid Morata.

Gimeno, J. (2014). La LOMCE ¿Una ley más de educación? *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol. 28, núm. 3, septiembre-diciembre. p: 31-44.

Giraldo Díaz, R. (2006). Poder y resistencia en Michel Foucault. *Tabula rasa*, (4), 103-122.

Giroux, H. (1985). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. Cuadernos Políticos, número 44 México, D. F., editorial Era, julio-diciembre de 1985 p: 36-65. Recuperado el 28 de octubre de 2018 de www.cuadernospoliticos.unam.mx/cuadernos/.../C:/c:44.6.%20HenryAGiroux.pdf

González Bertolín, A., & Sanz Ponce, R. (2014). De la relevancia de las reformas educativas en la evolución de la formación del profesorado de Educación Secundaria. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 18(1), 367-381.

Guarro, A. (2005). Los procesos de cambio educativo en una sociedad compleja. Madrid: Pirámide.

Hargreaves, A. (1996). Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado. Madrid: Morata.

Hargreaves, A., & Mata, A. (2003). Enseñar en la sociedad del conocimiento: la educación en la era de la inventiva. Barcelona: Octaedro.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2012). La cuarta vía: el prometedor futuro del cambio educativo. Barcelona: Octaedro.

Harris, M. A. R. V. I. N. (2001). Antropología cultural (V. Bordoy y F. Revuelta, trads.). Madrid: Alianza Editorial, SA.

Hernández, Fernández y Baptista (2014). Metodología de la Investigación. México: McGRAW-HILL / INTERAMERICANA EDITORES, S.A. DE C.V.

Hervis, EE (2018). El desempeño docente como factor asociado a la calidad educativa en América Latina. *Revista de educación*, 42 (2), 717-739.

Hidalgo Dattwyler, R., Vergara Constela, C., & González Rodríguez, M. F. (2021). La puerta norte del "sueño chileno". Ciudad fronteriza, asentamiento de migrantes y precariópolis en Arica, Chile. *Estudios fronterizos*, 22.

Ilabaca, T. Ascorra, P. y Allende, C. (2024). La ilusión de la excelencia: Propuestas para la educación particular pagada en Chile. Fundación Konrad Adenauer Chile y Centro de Estudios del Desarrollo -CED-.

James, CH. (2011). Theory of change review. A report commissioned by Comic Relief. Recuperado el 21 de enero de 2017. https://www.actknowledge.org/resources/.../James_ToC.pdf

Jansen, H. (2012). La lógica de la investigación por encuesta cualitativa y su posición en el campo de los métodos de investigación social. *Paradigmas*, 4, 39-72.

Jones, G. R. (2008). *Teoría organizacional*. Pearson Educación.

Kolodny, O., Creanza, N., & Feldman, M. W. (2015). Evolution in leaps: the punctuated accumulation and loss of cultural innovations. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 112(49), E6762-E6769.

Kottak, C. (2011). *Antropología Cultural* (decimocuarta edición). *University of Michigan*.

Krichesky, G. J., & Murillo F. J. (2018). La colaboración docente como factor de aprendizaje y promotor de mejora. Un estudio de casos. *Educación XX1*, 21(1), 135-156, doi: 10.5944/educXX1.15080

Labarca, A. (1939). *Historia de la Enseñanza en Chile* (2000). Memoria Chilena. Recuperado el 19 de abril de 2017 de www.memoriachilena.cl/

Laval, C., & Sorondo, J. (2023). Por un cambio de paradigma educativo: del neoliberalismo escolar a la educación democrática. *Revista Educación, Política y Sociedad*, 8(1), 179-194.

Leiva, J. A. A., & Díaz, S. D. (2018). ¿Nuevo paradigma en la política educativa chilena? Debates sobre educación y transformación social. *Revista Educación*, 753-770.

Lewin, K. (1951). La teoría del campo y el aprendizaje. Corresponde a la conferencia que pronunció en 1942 ante la Sociedad Nacional para el Estudio de la Educación en los Estados Unidos de América. Recuperado el 23 de febrero de 2018 de https://www.infoamerica.org/documentos_pdf/lewin01.pdf

Lewkow, I. (2014). Aspectos sociológicos del concepto de percepción en la teoría de sistemas sociales. *Revista Mad - Universidad de Chile*, N° 31 (2014), p: 29-45. Recuperado el 23 de febrero de 2018 de <https://revistamad.uchile.cl/index.php/RMAD/article/view/32957>

Lissardy, G. (2021, 26 de noviembre). Qué es el neoliberalismo, quién lo impulsó y por qué algunos niegan que existe. *BBC News Mundo*. <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-59427703>

López, S., & Flores, M. (2006). Las reformas educativas neoliberales en Latinoamérica. *Revista electrónica de investigación educativa*, 8(1), 1-15.

Maldonado, E. A. H. (2023). Las Implicaciones del Enfoque Hermenéutico Interpretativo en Investigación Educativa. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(4), 10561-10576.

Mammadov, R., & Çimen, İ. (2019). Optimizing Teacher Quality Based on Student Performance: A Data Envelopment Analysis on PISA and TALIS. *International Journal of Instruction*, 12(4), 767-788.

Manzi, J., González, R., & Sun, Y. (2011) La Evaluación Docente en Chile. MIDE UC, Centro de Medición Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado el 26 de mayo de 2017. www.mideuc.cl

Marcelo, C (2000). "El cambio educativo como objeto de estudio: El uso del conocimiento para la mejora de la escuela". Universidad de Sevilla. En Construyendo el cambio: perspectivas y propuestas de innovación educativa. Estebaranz G., A. (Coord.) Secretariado de Publicaciones de la Universidad de Sevilla.

Marcelo, C. (2007). "La formación docente en la sociedad del conocimiento y la información: avances y temas pendientes". *Olhar de Professor*, vol. 10, núm. 1, 2007, p: 63-90. Paraná, Brasil. Recuperado el 4 de junio de 2018 de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68410104>

Marcelo, C. (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, p: 31-55. Recuperado el 4 de junio de 2018 de https://idus.us.es/xmlui/bitstream/handle/11441/.../Formalidad_e_informalidad.pdf

Marcelo, C. (2011) La profesión docente en momentos de cambios. ¿Qué nos dicen los estudios internacionales? *Rev. Participación Educativa: Profesorado y Calidad en la Educación*, CEE, España, Núm. 16, p: 49-68. Recuperado el 4 de junio de 2018 de <https://www.mecd.gob.es/educacion/mc/cee/.../revista-participacion-educativa.html>

Marcelo, C. (Ed.) (2001). *La función docente*. Madrid: Síntesis.

Marcelo-Martínez, P., Yot-Domínguez, C., & Marcelo, C. (2023). Los docentes y las redes sociales: Usos y motivaciones. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(72).

Marrero-Acosta, J., Vega, J. D. S., Alonso, J. J. S., & Navarro, A. V. (2022). En busca de una educación pública justa: Un estudio de casos sobre la equidad en la educación secundaria de la Comunidad Autónoma de Canarias. *Education Policy Analysis Archives*, 30, 120-120.

Martínez, E. G., & Farías, R. Z. (2018). Formas de inclusión-exclusión en el sistema educativo chileno: el movimiento estudiantil secundario 2006-2011. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230077.

Martínez, J. C. P., Pazmiño, W. G. A., & Fuertes, M. E. F. (2020). El profesorado: Un factor clave en la innovación educativa. *Revista EDUCARE-UPEL-IPB-Segunda Nueva Etapa 2.0*, 24(2), 212-232.

Martínez, L., Fierro Y Omán, R. (2017). Reforma educativa y profesores. Percepción sobre los procesos de evaluación. Recuperado el 18 de mayo de 2018 de www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1106.pdf

Matusov, E., & Marjanovic-Shane, A. (2017). Many faces of the concept of culture (and education). *Culture & Psychology*, 23(3), 309-336.

McMillan, J. H., & Schumacher, S. (2005). Investigación Educativa. Una introducción conceptual. Madrid: PEARSON EDUCACIÓN, S. A., 5° Ed.

Méndez-Núñez, A., & Murillo, F.J. (2017). Reivindicando la Labor Intelectual y Transformativa del Profesorado en una Educación para la Justicia Social. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2017, 6(1), 383-399. <https://doi.org/10.15366/riejs2017.6.1.022>

Meneses, J. (2016). El Cuestionario. En Fabregues, S., Meneses, J. Rodríguez-Gómez, D. y Paré, M. H. Técnicas de investigación social y educativa. Barcelona: UOC

Merleau-Ponty, M. (1993). Fenomenología de la percepción. Buenos Aires: Planeta

Metz, M. (2021). Overview of change in organizations. Resistance to change. a literature review. *Ovidius University Annals, Series Economic Sciences*, 21(1), 611-620.

MINEDUC (2022). Cuenta Pública participativa. <https://www.MINEDUC.cl/wp-content/uploads/sites/19/2022/05/DocumentoCuentaPublica2022.pdf>

MINEDUC (2023). Cuenta Pública Participativa. Gestión 2022, Dirección de Educación Pública.

MINEDUC (2004). La educación chilena en el cambio de siglo: políticas, resultados y desafíos. Informe nacional de Chile. Oficina Internacional de Educación. Unesco/Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

Miranda, J. (2013). Factores que obstaculizan el cambio en profesores y directivos de liceos vulnerables en la región de la Araucanía (Chile). *Educar* 2013, vol. 49/2 183-206. Recuperado el 21 de febrero de 2018 de <https://www.raco.cat/index.php/Educar/article/viewFile/287079/375328>

Molina, W. (2008). "Sentidos de la enseñanza media desde la experiencia escolar de estudiantes de liceos municipales". *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34 (1), 105-122.

Recuperado el 22 de mayo de 2018 de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718...

Mondaca, C., Rojas, A., Siales, C., & Sánchez, E. (2017). "Inclusión, adscripción e identidad étnica en estudiantes de la Universidad de Tarapacá, frontera norte de Chile". *Diálogo Andino - Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, Nº 53, 2017, p: 139-150. Recuperado el 25 de septiembre de 2018 de www.redalyc.org/articulo.oa?id=371353685012

Monereo, (2010). ¡Saquen el libro de texto! Resistencia, obstáculos y alternativas en la formación de los docentes para el cambio educativo. *Revista de Educación*, 352. Mayo-Agosto 2010 p: 583-597. Recuperado el 27 de junio de 2018 de www.revistaeducacion.educacion.es/re352/re352_26.pdf

Montes, N., & D'Agostino, V. (2019). Estado del arte sobre políticas para la educación secundaria en América Latina a partir de trabajos publicados entre 2014 y 2019. *Consultado el, 2*.

Moreno, P.A.M. (2021). Pertinencia, implementación y efecto de las políticas educativas en el contexto neoliberal chileno. Revisión sistemática del discurso docente. *Revista Ensayos Pedagógicos*, 16(2), 277-301. <https://doi.org/10.15359/rep.16-2.14>

Moya, M., & Expósito, F. (2007). Percepción de personas y de sus acciones. *Psicología social*, 267-294.

MUNICIPALIDAD DE ARICA (2017). Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal – PADEM- 2018. Departamento de Administración Educacional Municipal.

MUNICIPALIDAD DE ARICA (2018). Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal – PADEM- 2018. Departamento de Administración Educacional Municipal.

MUÑOZ, E., FERNÁNDEZ, A. y JACOTT, L. (2018). Bienestar Subjetivo y Satisfacción Vital del Profesorado REICE- *Revista Iberoamericana sobre Calidad Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 105-117. Recuperado el 29 mayo de 2018 de <https://doi.org/10.15366/reice2018.16.1.007>

Muñoz, J., & Gairín, J. (2010). Corporaciones municipales y participación en educación. *Revista de Educación*, 356, p: 583-605. Recuperado el 18 mayo de 2018 de www.revistaeducacion.mec.es/re356/re356_24.pdf

Murillo, F. J. (1996). ¿Son eficaces nuestras escuelas? *Cuadernos de Pedagogía*, 246, p: 66-72. Recuperado el de enero de 2017 de <https://www.fjaviermurillo.es/publicaciones.htm>

Murillo, F.J. y Krichesky, G. (2012). El proceso del cambio escolar una guía para impulsar y sostener la mejora de las escuelas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Volumen 10, Número 1. Recuperado el 23 de enero de 2017 de www.redalyc.org/pdf/551/55123361003.pdf

Murillo, F.J., & Muñoz-Repiso, M. (Coords.) (2002). *La mejora de la escuela. Un cambio de mirada*. Barcelona: Octaedro.

Núñez Muñoz, C. G., Díaz Araya, M. H., & González Niculcar, B. (2023). ¿Elección de escuela o peregrinaje escolar?: Trayectorias de estudiantes que migran de escuelas urbanas a rurales en Chile. *Revista complutense de educación*.

Olivera Rivera, E. (2012). La reforma educacional chilena: impacto en las aptitudes de estudiantes de educación pública. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17(52), 191-216.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico –OCDE– (2017). *Evaluaciones de Políticas Nacionales de Educación. Educación en Chile*. Santiago de Chile. Recuperado el 10 de junio de 2018 de <https://www.oecd.org/centrodemexico/publicaciones/educacion.htm>

Ortiz Ruiz, F. J. (2023). Métodos mixtos para el análisis de redes sociales. *Redes: revista hispana para el análisis de redes sociales*, 34(1), 74-86.

Ossa, J. L. (2007). El Estado y los particulares en la educación chilena, 1888-1920. *Estudios públicos*, (106).

Padilla-Fuentes, G., Rodríguez-Garcés, C., & Espinosa-Valenzuela, D. (2022). Segregación y despoblamiento de la matrícula de escuelas públicas en Chile: un estudio de tendencia entre los años 2003 y 2018. *Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación*, 1(17).

Palacios, R. J., Quispe, M. I. B., Calizaya, H. C. C., & Vizcarra, L. A. F. (2024). Movilidad transfronteriza y educación entre las ciudades de Tacna y Arica. Una mirada desde el contexto peruano. *Estudios Fronterizos*, 25.

Paulson, S. (2017). Degrowth: culture, power and change. *Journal of Political Ecology*, 24(1), 425. doi:10.2458/v24i1.20882

Paunkner Ukner-Nogués, F., Sanhueza-Henríquez, S., San Martín-Ramírez, V. H. (2012). Evaluación de la práctica docente en la Reforma Educacional Chilena. *Educ. Educ.* Vol. 15, Nº. 3, 345-362. Recuperado el 9 de junio de 2018 de educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/1865

Pedró, F. (2015). Las políticas de investigación e innovación en educación: Una perspectiva supranacional. *Bordón* 67 (1), 2015, 39-56. Recuperado el 10 de diciembre de 2017. De <https://dialnet.unirioja.es/servlet/extaut?codigo=23024>

Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., & García-Cueto, E. (2013). Evidencias sobre la Validez de Contenido: Avances Teóricos y Métodos para su Estimación [Content Validity Evidences: Theoretical Advances and Estimation Methods]. *Acción Psicológica*, 10(2), 3-18. <http://dx.doi.org/10.5944/ap.10.2.11820>

Penaglia, F., & Mejías, S. (2019). El conflicto estudiantil chileno y sus efectos políticos. *Polis*, 15(2), 7-38.

Pizzolitto, A. L. (2018). Innovaciones como estrategias de cambio educativo. Aportes teóricos desde el campo del planeamiento educacional. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*, (8), 88-100.

Ponce, R. S., Bertolín, A. G., & Luján, E. L. (2020). Docentes y pacto educativo: una cuestión urgente. *Contextos educativos: Revista de educación*, (26), 105-120.

Pozzo, M. I., Borgobello, A. y Pierella, M. P. (2018). Uso de cuestionarios en investigaciones sobre universidad: análisis de experiencias desde una perspectiva situada. *Revista Latinoamericana de Metodología de las Ciencias Sociales*, 8(2), e046. <https://doi.org/10.24215/18537863e046>

Puiggrós, A., Fullan, M., Rodríguez Romero, M., Sancho Gil, J. M., Anderson, G. L., McLaren, P., ... & Goodson, I. F. (2010). ¿En qué dirección (es) se orientará la Investigación sobre cambio educativo en los próximos diez años? La opinión de los especialistas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 15(47), 1093-1145.

Quintana, L., & Hermida, J. (2019). La hermenéutica como método de interpretación de textos en la investigación psicoanalítica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 16(2), 73-80.

Rabelo Neiva, Elaine, & Ros Garcia, Maria, & Torres da Paz, Maria das Graças (2004). Validación de una escala de actitudes ante el cambio organizacional. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 20(1), 9-30. [fecha de Consulta 6 de Junio de 2020]. ISSN: 1576-5962. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=2313/231317996002>

* Neiva, E. R., GARCIA, M. R., & da Paz, M. D. G. T. (2004). Validación de una escala de actitudes ante el cambio organizacional. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 20(1), 9-30.

Raczynski, D., & Muñoz, G. (2007). Reforma Educacional Chilena: el difícil equilibrio entre la macro y la micro-política. REICE: Revista Iberoamericana sobre la Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 5, N°3. Recuperado el 27 de febrero de 2017 de <https://www.redalyc.org/comocitar.oo?id=55130507>

Raczynski, D., & Salinas, D. (2008). Fortalecer la educación municipal. Evidencia empírica, reflexiones y líneas de propuesta. La agenda pendiente en educación. Profesores, administradores y recursos: propuestas para la nueva arquitectura de la educación chilena, 105-133.

Real Academia de la Lengua –RAE- (2023). Diccionario de la lengua española. Edición del Tricentenario.

Reséndiz, N. (2022). La reforma educativa y sus diferencias con innovación, cambio, moda y mejora. *Enlace UIC: Revista de Investigación de la División de Posgrados de la Universidad Intercontinental*, 2(4), 50-66.

Reyes, I. C., Silva, B. N., & Quezada, C. P. (2024). Políticas educativas en Chile y sus nudos críticos: una mirada desde la teoría del poder. *Journal of the Academy*, (10), 151-170.

Rivas, A., & Sánchez, B. (2016). Políticas y resultados educativos en América Latina: un mapa comparado de siete países (2000-2015). *RELIEVE*, 22(1), art. M3. Recuperado el 21 de febrero de 2018 de www.redalyc.org/articulo.oo?id=91649056006

Rivas, M. (2000). *Innovación Educativa, teoría procesos y estrategias*. Madrid: Síntesis.

Rivera, E. O. (2003). Reflexiones en torno a la reforma educacional chilena. *Revista Electrónica Diálogos Educativos. REDE*, 3(5), 27-61.

Rivera, F. (2020). Situación social y política en Chile posterior al estallido social del 18 de octubre de 2019. In *Biblioteca del Congreso Nacional de Chile*. Disponible: <https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo>.

Rivera-Aguilera, G., Imas, M., & Jiménez-Díaz, L. (2021). Jóvenes, multitud y estallido social en Chile. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 19(2), 230-252.

Rodríguez Gómez, D., & Valldeoriola Roquet, J. (2009). *Métodos de investigación*. openaccess.uoc.edu

Rodríguez, D. (1996). *Gestión Organizacional. Elementos para su estudio*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

Román Soto, D. (2021). Migración inclusiva en Chile, un desafío educativo vigente. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 15(1), 157-172.

Romero, C. (2003). El cambio educativo y la mejora escolar como procesos de democratización. Una experiencia en escuelas secundarias públicas de la ciudad de Buenos Aires. REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, Vol. 1, No. 1. Recuperado el 16 de mayo de 2017 de www.redalyc.org/articulo.oa?id=55110109

Romero, C. (2007). "El cambio educativo: entre la inseguridad y la comunidad Entrevista a Andy Hargreaves". *Propuesta Educativa*, (27), 63-69. Recuperado el 12 de febrero de 2018 de <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=403041699008>

Romero, J., MATAMOROS, S., Y CAMPO, C. (2013). Sobre el cambio organizacional. Una revisión bibliográfica. *INNOVAR Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, vol. 23, núm. 50, octubre-diciembre, p: 35-52. Recuperado el 30 de marzo de 2018 de www.redalyc.org/pdf/818/81828692004.pdf

Romero, M. D. M. R. (2000). Las representaciones del cambio educativo. *Revista electrónica de investigación educativa*, 2(2).

Romero, M. M. R. (2012). El profesorado en la galaxia digital: cómo combinar la concentración constructiva con la participación en el mundo. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 13(2), 220-245.

Romero, M. R. (2020). Investigación educativa, neoliberalismo y crisis ecosocial. Del extractivismo a la reciprocidad profunda. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 18(2), 135-149.

Rosales, J. (2015). Percepción y experiencia. *Episteme NS*, 35(2).

Ruiz, C., & Caviedes, S. (2020). Estructura y conflicto social en la crisis del neoliberalismo avanzado chileno. *Espacio abierto*, 29(1), 86-101.

Saavedra Vallejos, E. (2021). Relación entre el rendimiento académico y la condición indígena de los estudiantes chilenos en pruebas estandarizadas. *Educar*, 57(2), 0431-446.

Sáiz, M., & Llamazares, M. (2021). Efectividad de los métodos mixtos en investigación contextual en salud y educación. *New Trends in Qualitative Research*, 5(01), 28-40.

Sánchez, D. O. (2024). La enseñanza de temas controvertidos y problemas sociales: análisis comparativo de las percepciones del futuro profesorado iberoamericano de ciencias sociales. *Aula abierta*, 53(2), 181-190.

Sandoval Aragón, Sergio Lorenzo. (2013). Las dos revoluciones de Thomas S. Kuhn. *Revista iberoamericana de ciencia tecnología y sociedad*, 8(22), 179-189. Recuperado en 27 de mayo de 2024, de http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1850-00132013000100010&lng=es&tlng=es.

Sarceda-Gorgoso, M. y Penado, R. (2018). Las Reformas en Formación Profesional desde la voz de sus protagonistas: la historia de Jaime. *Revista Educación, Política y Sociedad*, N° 3(1), enero-junio 2018, 50-70 ISSN 2445-4109 Recuperado el 18 mayo de 2018 de <https://repositorio.uam.es/handle/10486/681678>

Schuman, H. y Stanley, P., 2017 (2017/1996). Preguntas y respuestas en encuestas de actitud. Experimentos con formatos de preguntas, redacción y contexto. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas, N° 18.

Secretaría Regional Ministerial de Educación (2024). Estadística del profesorado y estudiantes de la Región de Arica y Parinacota.

Segura, J. T., & Molina, C. A. A. (2020). Perspectivas del trabajo colaborativo e implicancias en el desarrollo profesional de docentes de enseñanza media de la región del Biobío, Chile. *Revista de educación inclusiva*, 13(1), 145-161.

Seoane, M. B., & Gil, N. S. (2023). Prácticas educativas de renovación pedagógica en la actualidad: una perspectiva crítica. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 5-8.

Seoane, M. B., & Gil, N. S. (2023). Prácticas educativas de renovación pedagógica en la actualidad: una perspectiva crítica. *REICE: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 21(2), 5-8.

Sepúlveda, C., & Murillo, F.J. (2012). El origen de los procesos de mejora de la escuela. Un estudio cualitativo en 5 escuelas chilenas. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación* (2012) - Volumen 10, Número 3. Recuperado el 12 de febrero de 2018 de www.redalyc.org/pdf/551/55124665002.pdf

Sepúlveda-Chávez, M. (2024). Consolidación e impacto del neoliberalismo en Osorno durante la postdictadura chilena. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (46), 29-50.

Silva, R. (1953). Fundación del Instituto Nacional (1810-1813). Santiago: Universitaria

Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. Madrid: Morata.

Soto-Hernández, V., & Díaz, C. H. (2018). Formación inicial docente en una universidad chilena: percepciones de sus egresados. *Praxis & Saber*, 9(20), 191–216. <https://doi.org/10.19053/22160159.v9.n20.2018.8429>

Soza-Amigo, S., & Correa, L. (2014). Regiones extremas chilenas y su invisibilidad económica. *Si Somos Americanos. Revista de Estudios Transfronterizos*. Volumen XIV / N° 2 / julio-diciembre 2014 / p: 187-21. Recuperado el 25 de septiembre de 2018 de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0719...

Spillane, J., & Ortiz, M. (2016). Perspectiva distribuida del liderazgo y la gestión escolar: implicancias cruciales. (155-176) En Weinstein, J.(ed.) *Liderazgo educativo en las escuelas: Nueve miradas*. Santiago de Chile: Ediciones UDP: Centro de Desarrollo del Liderazgo Educativo.

Stake, Robert (2010). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.

Strauss y Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquía.

Taplin, D., Clark, H., Collins, E., AND Colby, D. (2013). *Theory of Change*. Technical Papers. A Series of Papers to Support Development of Theories of Change Based on Practice in the Field. New York. Recuperado el 9 de febrero de 2018 de www.actknowledge.org/resources/.../ToC-Tech-Papers.pdf

Tomàs (COORD.) (2009). *La cultura innovadora de las universidades*. Barcelona: Ediciones Octaedro S.L.

Tomé, J. M. S. (2020). Inclusión escolar en el marco de la nueva normativa legal en Chile. *Brazilian Journal of Development*, 6(6), 39244-39262.

Traver-Martí, J. A. y Ferrández-Barrueco, R. (2016). Construcción y validación de un cuestionario de actitudes hacia la innovación educativa en la universidad. *Perfiles Educativos* | vol. XXXVIII, núm. 151, 2016 | IISUE – UNAM

Traverso, C. V. (2021). Priorización curricular en contexto de pandemia: Oportunidad de un nuevo currículum escolar en Chile. *Foro educacional*, (37), 69-100.

Traverso, C. V. (2023). Pensamiento del profesorado chileno sobre saberes pedagógicos: Evidencias de la última década. *Revista CPU-e*, (36), 1-29.

Trujillo, J. A. (2021). Liderazgo compartido para el cambio educativo y la mejora del aprendizaje. Un estudio de caso. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (19), 383-402.

Turri, T. I., & Rodriguez, J. C. (2022). Configuración y legitimación del campo de los colegios de élite en Chile ¿Quiénes son y que dinámicas han posibilitado su acceso a posiciones de poder en el campo educativo?. *Izquierdas*, 51, 0-0.

UNESCO (2000). Informe final. Foro mundial sobre educación. Dakar, Senegal del 26 al 28 de Abril de 2000.

UNESCO (2001). Situación educativa de América Latina y el Caribe. 1980-2000. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

UNESCO (2005). Hacia las sociedades del conocimiento. Recuperado el 30 de diciembre de 2018 de www.lacult.unesco.org/docc/2005_hacia_las_soc_conocimiento.pdf

UNESCO. (2011). Una crisis encubierta: Conflictos armados y educación. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo.

UNESCO. (2015). Informe de seguimiento de la Educación para Todos en el mundo. La educación para todos 2000-2015: logros y desafíos, París. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002324/232435s.pdf> [Links]

UNESCO (2015a). Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de acción para la realización del objetivo de desarrollo sostenible 4, Incheon: Unesco/Unicef/BancoMundial/Unfpa/pnud/onu Mujeres/acnur. Disponible en: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002456/245656s.pdf>

UNESCO. (2015b). Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje, París: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura: Disponible en: goo.gl/oNGQLJ

UNESCO. (2017). Desafíos y responsabilidades para un planeta en transición: conferencia mundial de humanidad. Recuperado el 4 de noviembre de 2018 de <https://es.unesco.org/>

UNESCO, UNICEF, UNFPA, PNUD, ONU Mujeres y ACNUR. (2016). Educación 2030. Declaración de Incheon. Hacia una educación inclusiva, equitativa y de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. Incheon, Corea. Disponible en en <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002338/233813M.pdf> [Link]

UNESCO. (2022a). Día Internacional de la Educación 2022: cambiar de rumbo para transformar el aprendizaje. <https://www.unesco.org/es/articles/dia-internacional-de-la-educacion-2022-cambiar-de-rumbo-para-transformar-el-aprendizaje?hub=701>

UNESCO. (2022b). Transformar la enseñanza desde dentro: tendencias actuales en la situación y el desarrollo del personal docente, Día Mundial de los Docentes 2022. https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=UNESCO+Transformar+la+ense%C3%B1anza+desde+dentro&btnG=

Unicef. (2022). Jefes de Estado de América Latina y el Caribe y organismos internacionales llaman a un compromiso para la recuperación del aprendizaje en la región. Comunicado 06 junio 2022. <https://www.unicef.org/chile/comunicados-prensa/jefes-de-estado-de-am%C3%A9rica-latina-y-el-caribe-y-organismos-internacionales>

Universidad Diego Portales. (2007). Encuesta Nacional Tercera Encuesta Nacional de Opinión Pública. Radiografía social, política y económica de Chile. Facultad de Ciencias Sociales e Historia. Recuperado el 4 de junio de 2018 de encuesta.ud.cl/publicaciones/

Valdés, A. A. (2006). La triangulación como técnica de científicidad en investigación cualitativa pedagógica y educacional. *REXE: Revista de estudios y experiencias en educación*, 5(10), 11-38.

Valdivia, E. M., Martínez, I. G., & Rodríguez, M. L. H. (2018). El Liderazgo para la Mejora Escolar y la Justicia Social. Un Estudio de Caso sobre un Centro Educación Secundaria Obligatoria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 16(1), 35-51.

Valenzuela, J. M., Labarrera, P., & Rodríguez, P. (2008). Educación en Chile: Entre la continuidad y las rupturas. Principales hitos de las políticas educativas. *Revista iberoamericana de educación*, 48, 129-145.

Valenzuela-Zambrano, B., Álvarez Fabio, M., & Salgado Neira, E. (2021). Estudio sobre la inteligencia emocional de profesores/as de la provincia de Concepción, Chile. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 29-42.

Vallés, M. (1999). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.

Valles, Miguel S. (2007/2002). Entrevistas cualitativas. En Cuadernos Metodológicos N° 32. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.

Vázquez Olivera, M. G. (2015). La calidad de la educación: Reformas educativas y control social en América Latina. *Latinoamérica. Revista de Estudios Latinoamericanos*, (60), 93-124.

Vázquez, M.I. (2011). Procesos de cambio y autoevaluación en centros educativos ¿Dos caras de una misma moneda? España: Davinci.

Venegas Traverso, C. (2021). ¿Qué dice y piensa el profesorado chileno sobre su desempeño e impacto educativo? Evidencias de la década 2011-2020. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), 225-248.

Venegas Traverso, C. (2021). Pensamiento del profesorado chileno acerca de la Carrera Docente: evidencias 2011-2019. *Calidad en la Educación*, (55), 238-274.

Venegas-Traverso, C., & Gaete, J. L. (2023). La reforma curricular de 3° y 4° medio en Chile. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 49(1), 361-386.

Vera Sagredo, A., Poblete Correa, S., & Díaz Larenas, C. (2017). Percepción de los docentes chilenos sobre sus perspectivas, habilidades y prácticas evaluativas en el aula. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 43(3), 361-372.

Vergara Morales, J., Díaz Larenas, C., Tagle Ochoa, T., & Ortiz Navarrete, M. (2022). Adaptación y Validación de la Escala de Percepción del Clima de Evaluación en el Aula (EPCEA). *Revista Fuentes*, 24 (3), 248-257.

Verger, A., Zancajo, A., & Fontdevila, C. (2016). La economía política de la privatización educativa: políticas, tendencias y trayectorias desde una perspectiva. *Revista colombiana de educación*, (70), 47-78.

Viladrich, C., Angulo-Brunet, A., & Doval, E. (2017). Un viaje alrededor de alfa y omega para estimar la fiabilidad de consistencia interna. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, 33(3), 755-782.

Villalobos, C., & Quaresma, M. L. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, 22(69), 63-84.

Weick, K. E., & Quinn, R. E. (1999). Organizational change and development. *Annual review of psychology*, 50(1), 361-386.

Weinstein, J., & Hernández, M. (2014). Resultados 1era Encuesta: “La Voz de los Directores”. Facultad de Educación, Universidad Diego Portales. Recuperado el 14 de

mayo de 2017 de educacion2020.cl/documentos/resultados-1era-encuesta-la-voz-de-los-directores/

Zabalza, M., & Zabalza, C. (2012). *Innovación y cambio en las instituciones educativas*. Rosario, Argentina: Homo Sapiens.

Zamora, G., Meza, M. y Cox, C. (2018). "Profesores principiantes de educación secundaria en Chile. Pese a las dificultades, ¿qué los hace permanecer como docentes?". *Perfiles Educativos* | vol. XL, núm. 160, 2018 | IISUE-UNAM. Recuperado el 13 de mayo de 2018 www.iisue.unam.mx/perfiles/descargas/pdf/2018-160-29-46

Zúñiga-Peña, J. M. (2015). El sistema educatiu xilè i el fracàs del paradigma neoliberal. *REIRE Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 8(1), 67-91.

ANEXOS

ANEXO N° 1 Secuencia de coherencia estudio cuantitativo

<p>Objetivo General: Analizar la percepción del profesorado de educación secundaria de establecimientos educativos públicos, particular-subvencionados y particular-pagados de la ciudad de Arica en relación a los permanentes cambios en el sistema educativo.</p>						
Interrogantes	Objetivos	Marco Teórico	VARIABLES	Dimensiones	Indicadores	Proposiciones
¿Qué es y en qué consiste el cambio educativo?	Determinar los cambios educativos que se han producido sobre la base de las reformas educativas chilenas, a partir de 1990 hasta 2023.	Cambio educativo y contexto. Resistencia al cambio	VARIABLE 1: Percepción del profesorado sobre el cambio educativo.	Concepto	Definición de cambio educativo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Todo cambio es un proceso que repercute visiblemente en las personas. 2. Todo cambio posibilita encontrar nuevos enfoques para solucionar ante una problemática. 3. El cambio en la educación es efectivo cuando se constituye de un proceso de diseño, planificación, desarrollo y evaluación. 4. Para el profesorado, un cambio implica conflicto. 5. Los cambios educativos involucran el replanteamiento del comportamiento de los actores educativos.
				Apertura y resistencia	Apertura ante el cambio educativo Resistencia ante el cambio	<ol style="list-style-type: none"> 6. La mayoría de los profesores está abierta a los cambios educativos. 7. El profesorado es un agente esencial en la implementación de las normativas emanadas de Ley de Carrera Docente, entre otras, que implican cambios educativos. 8. La capacitación del profesorado es necesaria para poner en práctica cambios en el aula que

					o educativo	<p>enriquezcan el desempeño docente.</p> <p>9. Es necesario realizar cambios en el diseño de las clases.</p> <p>10. Es satisfactorio que el profesor sea considerado por las autoridades como agente indispensable del cambio educativo.</p> <p>11. El profesorado se muestra pesimista respecto de las propuestas de las unidades educativas sobre cambios en el aula, basadas en las normativas del Ministerio de Educación.</p> <p>12. El profesorado está interesado en participar en la toma de decisiones respecto de cambios en el sistema educativo.</p> <p>13. Ante los procesos de cambio, el profesorado teme a las consecuencias laborales.</p>
¿Sobre qué ámbito o área – curricular, estructura, laboral u otra– el profesorado reconoce el cambio educativo?	Identificar tipología del cambio educativo.	El profesorado y los procesos de cambio.	V 2: Percepción del profesorado sobre el contexto del cambio educativo.	Estructura	Cambios estructurales	<p>14. En el ámbito ministerial es común cambiar de dirección sin dar continuidad a lo que ya se hizo o se proyecta realizar.</p> <p>15. El Ministerio de Educación, y las unidades de este, divulgan en forma oportuna los cambios del sistema educativo a nivel estructural.</p> <p>16. El profesorado es informado oportunamente sobre los procesos de cambio de sus unidades educativas, autoridades y funciones.</p> <p>17. Los cambios promulgados en las leyes educativas a nivel estructural</p>

		El cambio educativo: fases y tipología.				<p>repercuten en la comunidad educativa y los procesos formativos.</p> <p>18. Los directivos de las unidades toman en cuenta a los docentes al momento de planear el proceso de cambio estructural.</p>
				Organización	<p>Cambios organizacionales y laborales</p>	<p>19. Los procesos de cambio de las leyes de educación generan insatisfacción a nivel laboral en los colegios y liceos.</p> <p>20. Los cambios en cuanto al ejercicio de la docencia y el desarrollo profesional son relevantes a partir de la Ley de Carrera Docente.</p> <p>21. Se requiere que los actores involucrados sean conscientes de la necesidad de llevar a cabo el proceso de cambio en todas sus fases, para lograr la efectividad.</p> <p>22. Una transformación a nivel organizacional no significa lo mismo para el profesorado que para los directivos.</p> <p>23. Un cambio organizacional en el sistema educativo provoca cambiar los modos de actuación de los involucrados.</p>
¿Qué caracteriza la percepción?	Determinar la percepción de los profesores de Educación Media	Educación Media	V 2: Percepción del profesorado sobre el contexto del cambio	Proceso educativo	Práctica en el aula	<p>24. Es necesario desarrollar nuevas ideas para enseñar y aprender respecto del nuevo Sistema de Educación Pública implementado en Arica.</p> <p>25. La reforma educativa vigente ha tenido consecuencias positivas sobre la autonomía de los</p>

<p>¿Tienen los profesores en relación a los cambios que ha experimentado el sistema educativo chileno?</p>	<p>del sistema de educación pública-municipalizado, particular subvencionado y particular pagado, en relación a los cambios basados en la reforma y leyes de educación.</p>	<p>Percepción del profesorado</p>	<p>educativo.</p>			<p>docentes en su actuación en el aula.</p> <p>26. Es satisfactorio cuando el profesorado adapta de manera autónoma el currículo, según su propio contexto de aula.</p> <p>27. Los cambios expresados en la actual reforma curricular han sido efectivos en cuanto a los contenidos, resultados de aprendizaje de los estudiantes.</p> <p>28. La mayoría de los profesores colaboran entre sí para la aplicación de nuevas ideas en el proceso formativo.</p>
					<p>Percepción respecto del currículum</p>	<p>29. Son significativos los cambios en el currículum, basados en la actual reforma educativa, para lograr una educación de calidad, equitativa e inclusiva.</p> <p>30. Constituye una amenaza que el cambio curricular no genere la mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje.</p> <p>31. Para mejorar la práctica docente es necesaria la disposición al cambio del profesorado respecto del currículum.</p> <p>32. Los cambios generados a partir de la Reforma de Educación N° 20.370/2009 –han tenido una repercusión positiva en su actuación en el aula.</p> <p>33. La mayoría del profesorado busca nuevas formas para desarrollar el currículum acorde a la realidad de los estudiantes.</p>

<p>¿Qué expectativas y propuestas del profesorado respecto de los nuevos procesos de cambio?</p>	<p>Reconocer las expectativas frente a los cambios educativos en la narrativa del profesorado de educación secundaria de Arica.</p>	<p>El cambio educativo y la mejora</p>		<p>Cultura</p>	<p>Disposición al cambio educativo</p> <p>Participación en procesos de cambio educativo</p>	<p>34. Los cambios educativos que se producen a partir de las reformas educativas son considerados por el profesorado como propuestas pasajeras que no trascienden.</p> <p>35. Los cambios declarados en la Ley del Sistema de Educación Pública, en general, son positivos para el profesorado.</p> <p>36. El cambio educativo en todos los ámbitos y formas es inherente a la actuación del profesorado tanto en el aula.</p> <p>37. Los agentes educativos están dispuestos a participar activamente en los cambios en el ámbito profesional.</p> <p>38. Cuanta más alta sea la motivación del profesorado hacia el cambio, mayor será la participación en los procesos de análisis de las reformas educativas.</p> <p>39. La participación de los docentes en el proceso de toma de decisiones respecto de las reformas educativas es nula.</p> <p>40. El profesorado tiene que estar en continuo proceso de formación para llevar a la práctica las normativas y las propuestas de cambio educativo.</p>

ANEXO N° 2 Concordancia W Kendall

Resultado Univocidad

Ítems	Experto Validador						Recuento	
	A	B	C	D	E	F	SÍ%	NO %
1	sí	sí	sí	sí	no	sí	83	17
2	sí	no	sí	sí	no	sí	67	33
3	sí	sí	sí	no	no	sí	67	33
4	sí	no	sí	no	no	no	33	67
5	sí	sí	sí	sí	no	sí	83	17
6	sí	sí	sí	no	no	sí	67	33
7	sí	sí	sí	sí	no	sí	83	17
8	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
9	sí	sí	sí	no	no	sí	67	33
10	sí	no	sí	sí	sí	sí	83	17
11	sí	sí	sí	no	sí	sí	83	17
12	sí	sí	sí	sí	no	sí	83	17
13	sí	sí	sí	sí	no	sí	83	17
14	sí	no	no	sí	sí	sí	67	33
15	sí	sí	sí	sí	no	sí	83	17
16	sí	sí	sí	no	no	sí	67	33
17	sí	sí	sí	sí	no	sí	83	17
18	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
19	sí	sí	sí	sí	no	sí	83	17
20	sí	sí	sí	no	no	no	50	50
21	sí	sí	no	sí	no	sí	67	33
22	sí	sí	sí	no	sí	sí	83	17
23	sí	sí	no	sí	no	sí	67	33
24	sí	no	sí	no	sí	sí	67	33
25	sí	no	sí	no	sí	sí	67	33
26	sí	sí	sí	sí	no	sí	83	17
27	sí	sí	sí	no	no	sí	67	33
28	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
29	sí	no	sí	sí	sí	sí	83	17
30	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
31	sí	sí	sí	sí	no	sí	83	17
32	sí	sí	sí	sí	no	sí	83	17
33	sí	sí	sí	no	no	sí	67	33
34	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
35	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
36	sí	sí	sí	sí	no	sí	83	17
37	sí	no	sí	sí	no	sí	67	33
38	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
39	sí	sí	sí	no	sí	sí	83	17
40	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0

Resultado Pertinencia

Ítems	Experto Validador						Recuento	
	A	B	C	D	E	F	SÍ%	NO %
1	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
2	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
3	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
4	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
5	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
6	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
7	sí	sí	sí	sí	sí	no	83	17
8	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
9	sí	sí	sí	no	sí	sí	83	17
10	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
11	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
12	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
13	sí	sí	sí	sí	sí	no	83	17
14	sí	sí	no	sí	sí	sí	83	17
15	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
16	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
17	sí	sí	sí	sí	sí	no	83	17
18	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
19	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
20	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
21	sí	sí	no	no	no	sí	50	50
22	sí	sí	sí	no	sí	sí	83	17
23	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
24	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
25	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
26	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
27	sí	sí	sí	sí	no	sí	83	17
28	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
29	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
30	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
31	sí	sí	sí	sí	no	no	67	33
32	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
33	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
34	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
35	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
36	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
37	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
38	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
39	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0
40	sí	sí	sí	sí	sí	sí	100	0

Resultado Relevancia

R1= muy relevante R2= medianamente relevante R3 = no es relevante

Ítems	Experto Validador						Recuento		
	A	B	C	D	E	F	Respuesta 3	Respuesta 2	Respuesta 1
1	1	1	1	2	1	1	0	17	83
2	1	1	1	2	1	1	0	17	83
3	1	1	1	1	1	1	0	0	100
4	1	1	1	1	1	1	0	0	100
5	1	1	1	2	1	1	0	17	83
6	1	1	1	1	1	1	0	0	100
7	1	1	1	1	1	1	0	0	100
8	1	1	1	2	1	1	0	17	83
9	1	1	1	2	1	1	0	17	83
10	1	1	1	3	1	1	17	0	83
11	1	1	1	2	1	1	0	17	83
12	1	1	1	2	1	1	0	17	83
13	1	1	1	1	1	1	0	0	100
14	1	1	3	1	1	1	17	0	83
15	1	1	1	1	1	1	0	0	100
16	1	1	1	1	1	1	0	0	100
17	1	1	1	1	1	1	0	0	100
18	1	1	1	1	1	1	0	0	100
19	1	1	1	1	1	1	0	0	100
20	1	1	1	2	1	1	0	17	83
21	1	1	3	2	2	1	17	33	50
22	1	1	1	3	1	1	17	0	83
23	1	1	2	1	1	1	0	17	83
24	1	1	1	1	2	2	0	33	77
25	1	1	1	1	1	1	0	0	100
26	1	1	1	2	1	1	0	17	83
27	1	1	1	1	2	1	0	17	83
28	1	1	1	2	1	1	0	17	83
29	1	1	1	1	1	1	0	0	100
30	1	1	1	1	1	1	0	0	100
31	1	1	1	1	1	1	0	0	100
32	1	1	1	1	1	1	0	0	100
33	1	1	1	1	1	1	0	0	100
34	1	1	1	1	1	1	0	0	100
35	1	1	1	1	1	1	0	0	100
36	1	1	1	1	1	1	0	0	100
37	1	1	1	1	1	1	0	0	100

38	1	1	1	1	1	1	0	0	100
39	1	1	1	1	1	1	0	0	100
40	1	1	1	1	1	1	0	0	100

ANEXO N° 3 Cuestionario – aplicación online

LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MEDIA SOBRE EL CAMBIO EDUCATIVO EN ENTORNOS DE REFORMAS (ESTUDIO DE CASO) (google.com)

TESIS DOCTORAL

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE BARCELONA

Estimado/a:

Es grato dirigirse a Ud. para solicitar su colaboración consistente en responder el presente cuestionario que consta de 40 proposiciones con reactivos que se tratan mediante la Escala Likert grado 5, con las siguientes categorías y valoraciones:

- 1 Totalmente en desacuerdo;
- 2 En desacuerdo;
- 3 Me es indiferente;
- 4 De acuerdo;
- 5 Totalmente de acuerdo.

Este instrumento es parte de la investigación de la tesis doctoral Las percepciones del profesorado de educación media sobre el cambio educativo en entornos de reformas (estudio de caso), cuyo objetivo general es:

Analizar la percepción del profesorado de educación media en relación a los cambios en el sistema educativo y que forman parte de los relatos en la diversidad de establecimientos educativos públicos, particular-subvencionados y particular-pagados de la ciudad de Arica.

El carácter científico de esta investigación asegura que la información recabada, en el cuestionario se utilizará para fines exclusivamente asociados al presente estudio y asegura la voluntariedad de la participación y la confidencialidad de los participantes. Finalmente, al responder el presente este cuestionario, Ud. da su consentimiento informado.

Atentamente,

I. DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS

* Indica que la pregunta es obligatoria

Sexo*

- Hombre
- Prefiero no decirlo
- Mujer

Edad*

- Menos de 30 años
- 31 a 40 años
- 41 a 50 años
- 51 a 60 años
- Más de 60 años

Especialidad*

- Lenguaje
- Matemática
- Historia
- Biología
- Química
- Educación Física
- Filosofía
- Otro:

Modalidad del establecimiento (desempeño actual)*

- Público
- Particular subvencionado
- Particular pagado

Modalidad Educativa*

- Humanístico Científico
- Técnico Profesional

- Ambos

Años de desempeño

- Menos de 5 años
- 5 a 10 años
- 11 a 15 años
- 16 a 20 años
- 21 a 25 años
- 26 a 30 años
- Más de 31 años

II. PROPOSICIONES

- Totalmente en desacuerdo
- En desacuerdo
- Me es indiferente
- De acuerdo
- Totalmente de acuerdo

1. Todo cambio es un proceso que repercute visiblemente en las personas.
2. Todo cambio posibilita encontrar nuevos enfoques para solucionar ante una problemática.
3. El cambio en la educación es efectivo cuando se constituye de un proceso sistémico de diseño, planificación, desarrollo y evaluación.
4. Para el profesorado, un cambio implica un conflicto.
5. Los cambios educativos involucran el replanteamiento del comportamiento de los actores educativos.
6. La mayoría del profesorado está abierto de mente a los cambios educativos.
7. El profesorado es un agente esencial en la implementación de las normativas emanadas de Ley de Carrera Docente, entre otras, que implican cambios educativos.

8. La capacitación del profesorado es necesaria para poner en práctica cambios en el aula que enriquezcan el desempeño docente.
9. Es necesario realizar cambios en el diseño de las clases.
10. Es satisfactorio que el profesor sea considerado por las autoridades como agente indispensable del cambio educativo.
11. El profesorado se muestra pesimista respecto de las propuestas de las unidades educativas sobre cambios en el aula, basadas en las normativas del Ministerio de Educación.
12. El profesorado está interesado en participar en la toma de decisiones respecto de cambios en el sistema educativo.
13. Ante los procesos de cambio, el profesorado teme a las consecuencias laborales.
14. En el ámbito ministerial es común cambiar de dirección sin dar continuidad a lo que ya se hizo o se proyecta realizar.
15. El Ministerio de Educación, y las unidades de este, divulgan en forma oportuna los cambios del sistema educativo a nivel estructural.
16. El profesorado es informado oportunamente sobre los procesos de cambio de sus unidades educativas, autoridades y funciones.
17. Los cambios promulgados en las leyes educativas repercuten en la comunidad educativa y los procesos formativos.
18. Los directivos de las unidades educativas toman en cuenta a los docentes al momento de planear el proceso de cambio estructural.
19. Los procesos de cambio de las leyes de educación generan insatisfacción a nivel laboral en los colegios y liceos.
20. Los cambios en cuanto al desarrollo profesional son relevantes a partir de la Ley de Carrera Docente.
21. Se requiere que los actores involucrados sean conscientes de la necesidad de llevar a cabo el proceso de cambio en todas sus fases, para lograr la efectividad.
22. Una transformación a nivel organizacional no significa lo mismo para el profesorado que para los directivos.
23. Un cambio organizacional en el sistema educativo provoca cambiar los modos de actuación de los involucrados.

24. Es necesario desarrollar nuevas ideas para enseñar y aprender respecto del nuevo Sistema de Educación Pública implementado en Arica.
25. La reforma educativa vigente ha tenido consecuencias positivas sobre la autonomía de los docentes en su actuación en el aula.
26. Es satisfactorio cuando el profesorado adapta de manera autónoma el currículo, según su propio contexto de aula.
27. Los cambios expresados en la actual reforma curricular han sido efectivos en cuanto a los resultados de aprendizaje de los estudiantes.
28. La mayoría de los profesores colaboran entre sí para la aplicación de nuevas estrategias en el proceso formativo.
29. Son significativos los cambios en el currículum, basados en la actual reforma educativa, para lograr una educación de calidad, equitativa e inclusiva.
30. Constituye una amenaza que el cambio curricular no genere la mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje.
31. Para mejorar la práctica docente es necesaria la disposición al cambio del profesorado respecto del currículum.
32. Los cambios en el currículum, generados a partir de la Reforma Educativa – Ley General de Educación N° 20.370/2009 – han tenido una repercusión positiva en su actuación en el aula.
33. La mayoría del profesorado busca nuevas formas para desarrollar el currículo acorde a la realidad de los estudiantes.
34. Los cambios educativos que se producen a partir de las reformas educativas son considerados por el profesorado como propuestas pasajeras que no trascienden.
35. Los cambios declarados en la Ley del Sistema de Educación Pública, en general, son positivos para el profesorado.
36. El cambio educativo en todos los ámbitos y formas es inherente a la actuación del profesorado en el aula.
37. Los agentes educativos están dispuestos a participar activamente en los cambios en el ámbito profesional.
38. Cuanta más alta sea la motivación del profesorado hacia el cambio, mayor será la participación en los procesos de análisis de las reformas educativas.

39. La participación de los docentes en el proceso de toma de decisiones respecto de las reformas educativas es nula.
40. El profesorado tiene que estar en continuo proceso de formación para llevar a la práctica las normativas y las propuestas de cambio educativo.

ANEXO N° 4 Cuestionario - modalidad presencial

TESIS DOCTORAL
 LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MEDIA
 SOBRE EL CAMBIO EDUCATIVO EN ENTORNOS DE REFORMAS (ESTUDIO DE CASO)

CUESTIONARIO (MODALIDAD PRESENCIAL)

N°	ÍTEMS	Totalmente en desacuerdo	En desacuerdo	Me es indiferente	De acuerdo	Totalmente de acuerdo
1	Todo cambio es un proceso que repercute visiblemente en las personas.					
2	Todo cambio posibilita encontrar nuevos enfoques para solucionar ante una problemática					
3	El cambio en la educación es efectivo cuando se constituye de un proceso sistémico de diseño, planificación, desarrollo y evaluación.					
4	Para el profesorado, un cambio implica un conflicto.					
5	Los cambios educativos involucran el replanteamiento del comportamiento de los actores educativos.					
6	La mayoría del profesorado está abierto de mente a los cambios educativos.					
7	El profesorado es un agente esencial en la implementación de las normativas emanadas de Ley de Carrera Docente, entre otras, que implican cambios educativos					
8	La capacitación del profesorado es necesaria para poner en práctica cambios en el aula que enriquezcan el desempeño docente.					
9	Es necesario realizar cambios en el diseño de las clases.					
10	Es satisfactorio que el profesor sea considerado por las autoridades como agente indispensable del cambio educativo.					
11	El profesorado se muestra pesimista respecto de las propuestas de las unidades educativas sobre cambios en el aula, basadas en las normativas del Ministerio de Educación.					
12	El profesorado está interesado en participar en la toma de decisiones respecto de cambios en el sistema educativo.					
13	Ante los procesos de cambio, el profesorado teme a las consecuencias laborales					
14	En el ámbito ministerial es común cambiar de dirección sin dar continuidad a lo que ya se hizo o se proyecta realizar.					
15	El Ministerio de Educación, y las unidades de este, divulgan en forma oportuna los cambios del sistema educativo a nivel estructural.					
16	El profesorado es informado oportunamente sobre los procesos de cambio de sus unidades educativas, autoridades y funciones.					
17	Los cambios promulgados en las leyes educativas repercuten en la comunidad educativa y los procesos formativos.					
18	Los directivos de las unidades educativas toman en cuenta a los docentes al momento de planear el proceso de cambio estructural.					
19	Los procesos de cambio de las leyes de educación generan insatisfacción a nivel laboral en los colegios y liceos.					

20	Los cambios en cuanto al desarrollo profesional son relevantes a partir de la Ley de Carrera Docente.					
21	Se requiere que los actores involucrados sean conscientes de la necesidad de llevar a cabo el proceso de cambio en todas sus fases, para lograr la efectividad.					
22	Una transformación a nivel organizacional no significa lo mismo para el profesorado que para los directivos.					
23	Un cambio organizacional en el sistema educativo provoca cambiar los modos de actuación de los involucrados.					
24	Es necesario desarrollar nuevas ideas para enseñar y aprender respecto del nuevo Sistema de Educación Pública implementado en Arica.					
25	La reforma educativa vigente ha tenido consecuencias positivas sobre la autonomía de los docentes en su actuación en el aula.					
26	Es satisfactorio cuando el profesorado adapta de manera autónoma el currículo, según su propio contexto de aula.					
27	Los cambios expresados en la actual reforma curricular han sido efectivos en cuanto a los resultados de aprendizaje de los estudiantes.					
28	La mayoría de los profesores colaboran entre sí para la aplicación de nuevas estrategias en el proceso formativo.					
29	Son significativos los cambios en el currículum, basados en la actual reforma educativa, para lograr una educación de calidad, equitativa e inclusiva.					
30	Constituye una amenaza que el cambio curricular no genere la mejora en el proceso de enseñanza aprendizaje.					
31	Para mejorar la práctica docente es necesaria la disposición al cambio del profesorado respecto del currículum.					
32	Los cambios en el currículum, generados a partir de la Reforma Educativa – Ley General de Educación N° 20.370/2009 – han tenido una repercusión positiva en su actuación en el aula.					
33	La mayoría del profesorado busca nuevas formas para desarrollar el currículo acorde a la realidad de los estudiantes.					
34	Los cambios educativos que se producen a partir de las reformas educativas son considerados por el profesorado como propuestas pasajeras que no trascienden.					
35	Los cambios declarados en la Ley del Sistema de Educación Pública, en general, son positivos para el profesorado					
36	El cambio educativo en todos los ámbitos y formas es inherente a la actuación del profesorado en el aula.					
37	Los agentes educativos están dispuestos a participar activamente en los cambios en el ámbito profesional.					
38	Cuanta más alta sea la motivación del profesorado hacia el cambio, mayor será la participación en los procesos de análisis de las reformas educativas					
39	La participación de los docentes en el proceso de toma de decisiones respecto de las reformas educativas es nula.					
40	El profesorado tiene que estar en continuo proceso de formación para llevar a la práctica las normativas y las propuestas de cambio educativo.					

GUION 1: Propuesta de preguntas

LAS PERCEPCIONES DEL PROFESORADO DE EDUCACIÓN MEDIA SOBRE EL CAMBIO EDUCATIVO EN ENTORNOS DE REFORMAS (ESTUDIO DE CASO).

OBJETIVO GENERAL: Analizar la percepción del profesorado de educación media de la ciudad de Arica en relación a los permanentes cambios en el sistema educativo.

I. DESAFÍOS Y CAMBIOS

1. ¿Desde cuándo ejerce como docente en el aula?
2. ¿Qué desafíos profesionales y laborales ha experimentado durante su trayectoria docente?
3. ¿Ha realizado cambios en su labor profesional y docente en el aula a partir de los desafíos enfrentados? ¿Por qué?
4. ¿Qué cambios experimenta hoy en relación a sus estudiantes y su aprendizaje?
5. ¿Cómo se siente en relación a los desafíos y cambios que implica la educación?

II. CAMBIOS, REFORMA Y LEYES: IMPLEMENTACIÓN

1. ¿Le ha afectado una ley educativa en particular?
2. ¿Qué cambios ha tenido que hacer a partir de las nuevas leyes educativas?
3. ¿Recuerda una ley en particular que le haya afectado?
4. ¿Ha sido parte de la implementación de una ley?
5. ¿Cómo se sintió al hacer cambios en su quehacer en el aula para implementar o poner en práctica una ley en el aula?
6. ¿Qué ley cree que ha repercutido más en sus estudiantes?
7. ¿Cree estar preparado para participar en el diseño y elaboración de leyes educativas? ¿En qué instancias?
8. ¿Reconoce alguna diferencia entre la Nueva Educación Pública y el Sistema de Educación Municipal?
9. ¿Cuáles fueron las leyes o normativas educacionales implementadas en el contexto de la pandemia COVID-19 que recuerda? ¿Cómo se sintió respecto a su aplicación?

III. EXPECTATIVAS Y PROPUESTAS

1. ¿Si tuviera la oportunidad de participar en la elaboración o replanteamiento de una ley educativa, cuál sería o sobre qué ámbito?
2. ¿A cuál de las leyes o normativas le haría cambios si tuviese la oportunidad?
3. ¿Qué mejoraría del Sistema de la Nueva Educación Pública?
4. ¿Frente a posibles situaciones de crisis, sobre qué aspectos cree que se deberían hacer cambios: administrativos, curriculares u otras?
5. ¿A quién o quienes propondría para formar parte de comisiones o equipos para elaborar leyes o tomar decisiones respecto la implementación de estas?

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Sr. (srta.) profesor(o):

Usted ha sido invitado a colaborar en el estudio ***Las percepciones del profesorado de educación media sobre el cambio educativo en entornos de reformas (estudio de caso)***, de Ana María Soza Romero, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona.

El carácter científico de esta investigación asegura que la información que usted proporcione se utilizará para fines exclusivamente asociados al presente estudio y asegura la voluntariedad y la confidencialidad de su participación. Ud. puede decidir dejar de participar en cualquier momento y dispondrá de la opción de no responder a una pregunta si lo desea.

Solicitamos que firme el presente consentimiento:

- Tengo conocimiento de la descripción del estudio y decido participar.
- Entiendo que mi participación es voluntaria.
- Entiendo que puedo retirarme del estudio en cualquier momento y solicitar que mis datos personales sean retirados de la investigación sin necesidad de dar explicaciones.
- He sido informado(a) de que recibiré una copia firmada de este documento para conservar.

Nombre: _____

Fecha: _____

Firma del/la participante

Firma de la Investigadora

ENTREVISTA SEMIESTRUCTURADA

1. DESAFÍOS Y CAMBIOS

- (1) ¿Desde cuándo ejerce como docente en el aula?
- (2) ¿A lo largo de su vida como docente, qué desafíos profesionales y laborales ha experimentado? ¿cómo los ha superado? ¿qué aspectos cree que necesitó manejar mejor?
- (3) ¿Qué desafíos experimenta en el día a día cuando desarrolla la docencia con sus estudiantes?

2. REFORMAS Y CAMBIOS

- (1) A lo largo de su trayectoria como docente, ha vivido las numerosas reformas que se han propuesto desde la política pública. ¿Cuál de ellas recuerda de forma más vívida y por qué? ¿Qué cambios experimentó a partir de ella?
- (2) En lo global, ¿cómo usted ha vivido estas reformas? ¿le hacen sentido? ¿han modificado sus procesos de enseñanza/aprendizaje? ¿por qué?
- (3) Siente que reformas/normativas/leyes le han afectado en su desempeño profesional? ¿De qué forma cree usted?
- (4) ¿Alguna vez ha sido invitado a formar parte de alguna reforma, ley o normativa a nivel del sistema educativo o del establecimiento en el que se desempeña?
(En caso de que la respuesta fuera positiva) Describa esta normativa ¿qué sintió con esto? ¿El hecho de ser incluido/a cree que pueda estar relacionado con una mejor implementación de estas reformas?
(En caso de que la respuesta fuera negativa) Explique a qué se debe que no lo hayan invitado, y como cree que esto puede afectar (o no) en la implementación de estas reformas/normativas/leyes.
- (5) En este punto de su trayectoria laboral, ¿se siente en condiciones de contribuir en la creación/diseño de reformas? ¿por qué? ¿en qué podría contribuir? ¿cree que esta contribución pueda ser útil?
- (6) ¿Reconoce alguna diferencia entre la Nueva Educación Pública y el Sistema de Educación Municipal? ¿cree que esta reforma favorece los procesos de aprendizaje? ¿por qué?
- (7) ¿Cuáles fueron las leyes o normativas educacionales implementadas en el contexto de la pandemia COVID-19 que recuerda? ¿En qué ámbitos experimentó cambios a partir de su aplicación?

3. EXPECTATIVAS Y PROPUESTAS

- (1) ¿Si tuviera la oportunidad de participar en la elaboración de una reforma/ley educativa, en cuál sería o sobre qué ámbito? ¿por qué elegiría esta?
- (2) ¿A cuál de las leyes o normativas le haría cambios si tuviese la oportunidad?
- (3) ¿Qué mejoraría del Sistema de la Nueva Educación Pública? Mencione tres aspectos que a su juicio son centrales.
- (4) A su juicio ¿cómo deberían conformarse un equipo ideal para la generación de reformas/leyes? ¿Por qué?