

# La mirada de los profesores: debilidades que reconocen en su práctica y cómo proponen superarlas



Autores: Beatriz Rodríguez, Patricia Mahias, María Paz Maira, Mary Carla González, Héctor Cabezas, Carlos Portigliati.

En un momento de cambios y definiciones en políticas docentes, este número de Midevidencias aporta con la mirada de los propios actores sobre su quehacer y sintetiza resultados de un estudio que profundiza en un aspecto de singular relevancia en la profesión docente: la reflexión sobre la propia práctica. A partir de evidencia del portafolio de 750 profesores que participaron del Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica, los resultados muestran que las estrategias de enseñanza, aspectos personales y la capacidad de gestionar el aula, son las principales debilidades percibidas por los docentes. Se advierte un ejercicio de reflexión limitado, que no profundiza en las causas ni en el impacto de las dificultades identificadas para el proceso de enseñanza aprendizaje que los docentes lideran. Se discuten las implicancias para la política docente asociadas a la urgente necesidad de fortalecer la práctica reflexiva como parte de la formación inicial y continua de los profesores chilenos.

Desde 2002 hasta 2015, el Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica (AEP), del Ministerio de Educación, ofreció a los profesores que enseñaban en aulas chilenas la posibilidad de ser evaluados voluntariamente para certificar su calidad docente y obtener, como reconocimiento, beneficios que los incentivarán a permanecer en la tarea de la enseñanza<sup>1</sup>.

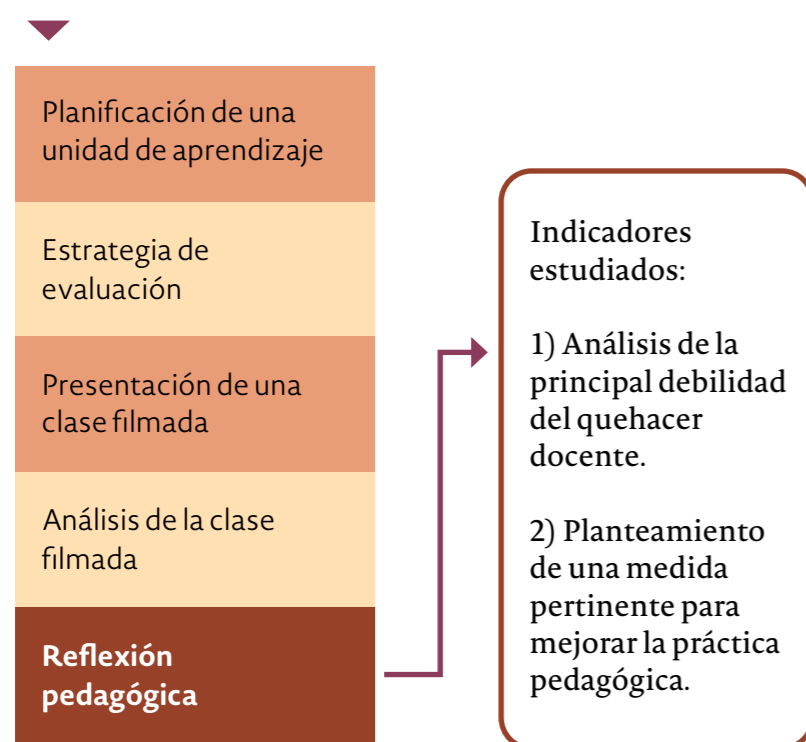
Como producto de los años de implementación de esta iniciativa pública, se reunió abundante evidencia sobre el trabajo de los profesores, que puede aportar a la comprensión de la práctica docente en nuestro país. Este número de Midevidencias aporta con la mirada de los propios actores sobre su quehacer y sintetiza resultados de un estudio que, a partir de la información disponible desde este programa, profundiza en un aspecto de singular relevancia en la profesión docente: la reflexión sobre la propia práctica.

1. Para más información del Programa AEP, visitar página web [www.aep.mineduc.cl](http://www.aep.mineduc.cl), o el libro "Reconociendo el mérito docente".



La figura 1 muestra los ámbitos de la práctica docente evaluados a través del Portafolio que deben presentar los profesores como parte de su postulación<sup>2</sup> a AEP. El último módulo, correspondiente a la Reflexión Pedagógica, evalúa el análisis del docente sobre sus acciones y decisiones pedagógicas y el efecto que estas tuvieron en el aprendizaje de sus estudiantes. Dos de sus indicadores fueron el foco de esta investigación (ver figura 1).

**Figura 1: Módulos que componen el Portafolio para la certificación del programa de Asignación de Excelencia Pedagógica.**



## La importancia de reflexionar sobre la práctica docente

En la actualidad hay acuerdo en que la práctica reflexiva en el ejercicio de la docencia es un elemento central del desarrollo profesional docente (Darling Hammond y Bransford, 2005; Schön, 1998). La evidencia en nuestro país señala que la capacidad de los profesores de reflexionar sobre su trabajo es uno de los indicadores del desempeño docente que presenta mayor relación con el resultado de sus estudiantes (Taut, 2015).

**Tabla 1: Clasificación de debilidades percibidas por los profesores**

TIPO DE DEBILIDAD	DEFINICIÓN
Estrategias de enseñanza	Debilidades en el diseño o implementación de estrategias metodológicas o didácticas adecuadas, que atiendan a la diversidad de estudiantes, o en el uso de recursos de aprendizaje.
Gestión de la clase	Dificultades para conducir los momentos pedagógicos de la clase, administrar el tiempo durante su desarrollo o activar la motivación de los estudiantes.
Estrategias de evaluación	Debilidades en el diseño o aplicación de instrumentos de evaluación pertinentes o en el uso de los resultados de la evaluación para retroalimentar a los estudiantes.
Conocimiento pedagógico o dominio de asignatura	Déficit a nivel del conocimiento sobre la disciplina o asignatura, o del currículum nacional.
Gestión de la convivencia	Dificultad para gestionar la convivencia con los estudiantes y establecer un clima de aula apropiado para el aprendizaje.
Trabajo con otros	Dificultad para llevar a cabo un trabajo colaborativo con colegas o para incorporar a la familia o apoderados en las actividades.
Características personales	Debilidades asociadas a características individuales, físicas, socioemocionales o rasgos de personalidad que afectan negativamente el trabajo del profesor.
Organización del trabajo fuera del aula	Dificultades para organizar el trabajo administrativo o profesional fuera del aula.
Debilidades externas	Dificultades que no son propias del docente, sino de otros factores externos a él.

Por otra parte, se constata que las escuelas con trayectorias de mejoramiento consolidado, tienen en común la generación de comunidades de aprendizaje, donde la reflexión sobre la práctica por parte de profesores y equipos directivos, es un eje clave de la gestión pedagógica (Bellei, Valenzuela, Vanni y Contreras, 2014).

Consecuentemente con ello, esta es una de las capacidades profesionales relevadas en los estándares que rigen la profesión docente en Chile, contenidos en el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2003) y así también, en otros cuerpos de estándares a nivel internacional (Danielson, 2013; Marzano, 2013; NBPTS, 2012; Ontario, 2006).

El presente estudio recoge y analiza la reflexión que un grupo de profesores postulantes al Programa AEP el año 2014, realiza sobre su quehacer docente; en particular en torno a las debilidades que puede reconocer en su práctica y al modo en que propone hacerles frente. Se llevó a cabo en dos fases, combinando una metodología cualitativa y cuantitativa.

En primer término, a partir del análisis de una muestra de portafolios (80 casos), se levantaron categorías de las principales debilidades percibidas por los profesores (tabla 1) y de las medidas que proponen para superarlas (tabla 2). En la segunda fase, se codificaron<sup>3</sup> las respuestas de 750 docentes de Educación Parvularia, Primer Ciclo, Segundo Ciclo, Enseñanza Media, y Educación Especial en igual proporción.

Adicionalmente, producto de la gran variabilidad en el grado de elaboración de las respuestas, se incluyó en el estudio una nueva variable relacionada con la calidad de la reflexión, que se evaluó a través de una rúbrica con tres niveles de desempeño (tabla 3).

A continuación se presentan los resultados y se comentan los hallazgos más significativos de este análisis.

## Las principales debilidades percibidas por los docentes

En la tabla 1 se detallan las categorías usadas para clasificar las debilidades que los profesores perciben en su quehacer docente.

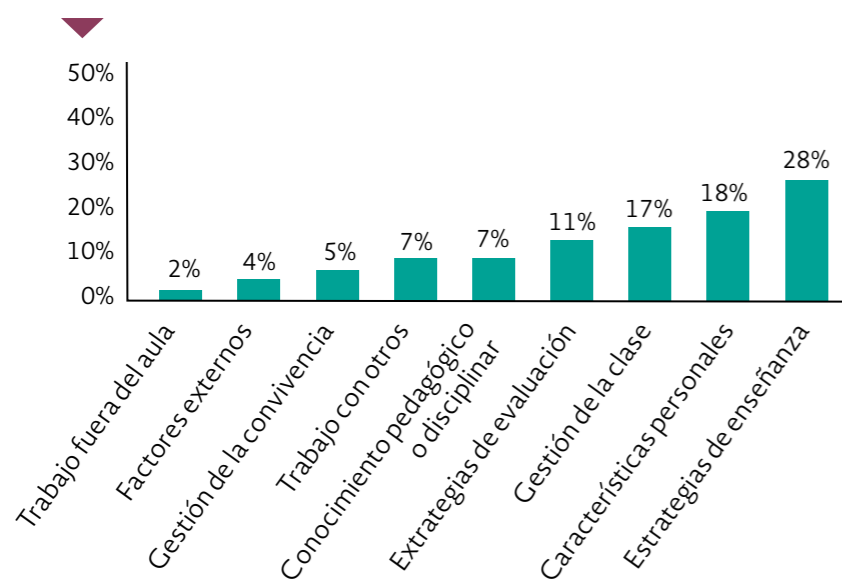
2. La postulación al Programa AEP contempla además, rendir una prueba de conocimientos disciplinarios.

3. La codificación fue realizada por seis codificadores, y se contempló un porcentaje de doble corrección del 20% para el caso de la codificación de categorías de debilidad y medida, y un 100% para el caso de la codificación de calidad de la reflexión.

Al analizar la frecuencia de las debilidades que señalan los docentes (figura 2), se observa que la mayor proporción de respuestas refiere a problemas con las estrategias pedagógicas que utilizan (28%), es decir, con la disponibilidad de metodologías y uso de recursos de aprendizaje apropiados para la enseñanza en sus respectivas asignaturas y niveles. En segundo término, se declaran dificultades a nivel personal (18%); es decir, características individuales, rasgos de personalidad que afectarían el quehacer docente, como “ser muy exigente”, “ser muy ansioso”, “ser poco empático”, entre otros. En una proporción similar (17%), los docentes reportan debilidades a nivel de la gestión del desarrollo de la clase y la administración del tiempo durante la misma. Este tipo de debilidad no es ajena a la identificada en primer término; ambas se relacionan con una dificultad para hacer un buen uso pedagógico de la clase implementando las estrategias diseñadas durante el tiempo disponible.

Estas percepciones son consistentes con lo reportado por profesores chilenos en otros estudios, en los cuales declaran contar con pocas herramientas teóricas y técnicas para desplegar prácticas motivadoras e innovadoras y revelan dificultades para responder a la estructura de la clase (CIDE, 2012). También coincide con los hallazgos de la reciente encuesta Voces Docentes, según la cual los profesores chilenos consideran que los mayores requerimientos para los docentes en ejercicio con problemas de desempeño, son el apoyo didáctico y el manejo de aula (Centro de Políticas Públicas UC, 2015).

**Figura 2: Distribución de los tipos de debilidades que los docentes perciben sobre su práctica.**



## Las medidas propuestas para hacer frente a las debilidades percibidas

En la tabla 2 se detallan las categorías usadas para clasificar las medidas que los profesores proponen para superar las debilidades que perciben en su quehacer docente.

Los resultados muestran que, la mayor proporción de las medidas propuestas por los docentes (figura 3) (41%) apunta a una adecuación de la práctica mediante la implementación de alguna acción que antes no se había realizado (modificar la metodología usada, implementar cambios en el diseño de la enseñanza, ajustar los recursos utilizados, o hacer cambios en la gestión de la clase), lo que, si bien podría asociarse a atributos del docente como autogestión o autonomía en la solución de

sus problemas, también sugiere preguntas respecto al motivo por el cual no se han ejecutado hasta ahora estos cambios y por tanto, sobre la factibilidad de llevarlos a cabo.

Casi una quinta parte de los casos revisados (19%), plantea ideas que suponen trabajo en conjunto con otros (colegas, mayoritariamente) y, en una proporción semejante, el adscribirse a alguna actividad de capacitación o perfeccionamiento para fortalecer la capacidad que se caracterizó como deficitaria (18%).

Ambos tipos de medidas, que suponen el apoyo de terceros, son sugeridas dos veces más por los profesores de establecimientos municipales que por los provenientes de establecimientos particulares subvencionados, en los que la adecuación de la práctica es la propuesta predominante. Esto podría dar

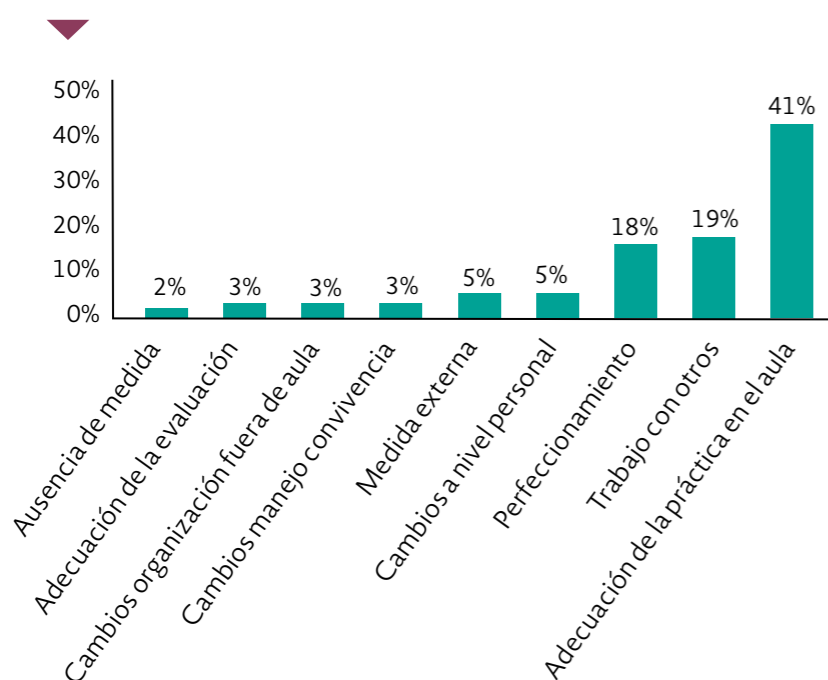
**Tabla 2: Clasificación de medidas para solucionar debilidades percibidas por los profesores**

TIPO DE MEDIDA	DEFINICIÓN
Adecuación de la práctica en el aula	Modificaciones que el propio docente propone realizar en el diseño o desarrollo de la enseñanza en el aula.
Adecuación de la evaluación	Modificación de estrategia de evaluación, ya sea cambios de instrumentos o instancias de evaluación.
Capacitación actualización o perfeccionamiento	Asistencia a instancias de perfeccionamiento o búsqueda personal de actualización de contenidos.
Cambios manejo convivencia en aula	Acciones destinadas a mantener la disciplina y un clima de aula positivo.
Trabajo con otros	Acciones de trabajo conjunto con colegas, familias u otros miembros de la comunidad escolar.
Cambios a nivel personal	Acciones de desarrollo personal en el ámbito socioemocional y acciones referidas a la mejora de aspectos externos o físicos.
Cambios organización del trabajo fuera del aula	Reordenamiento de trabajo fuera de aula o en las horas no lectivas.
Medida externa	Medidas que explícitamente no dependen del quehacer o la gestión del profesor (pedir aumento de horas de la asignatura, solicitar materiales al sostenedor, etc.).
Ausencia de medida	No propone medidas, solo entrega un discurso declarativo sobre la importancia de remediar la debilidad.

indicios de diferencias en la cultura docente asociada a las realidades de las distintas dependencias y las herramientas que se perciben como disponibles en cada cual.

Un grupo que presenta un perfil distinto es el de docentes de Educación Especial, quienes perciben principalmente debilidades referidas al trabajo con el equipo de aula, y proponen, con mayor frecuencia que el resto de la muestra, el trabajo colaborativo como solución. Este perfil distintivo puede responder a la transición que están experimentando estas profesionales en su rol, pasando de una modalidad de atención al estudiante con necesidades educativas especiales predominantemente individual en aula de recursos, a una situada en el aula común, junto al grupo completo de estudiantes, para favorecer la inclusión —y no la segregación— a través del trabajo con el equipo de aula<sup>4</sup>.

**Figura 3: Distribución de los tipos de medidas sugeridas para superar las debilidades percibidas.**



4. Decreto 170 del MINEDUC, año 2009.

## Un desafío importante: mejorar la calidad de la reflexión docente

En la tabla 3 se detallan las categorías utilizadas para analizar la calidad de la reflexión docente.

Los resultados muestran en, casi la mitad de las respuestas evaluadas (47%) un bajo nivel de reflexión, y en una proporción bastante similar (45%), mediana reflexión. Solo un 8% de las respuestas demuestran un grado de elaboración y análisis crítico mayor. Predominan respuestas con un análisis de la práctica más bien genérico y superficial, que no profundiza en el impacto que las acciones docentes tienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, o bien, cuyas medidas remediales no abordan el origen y la profundidad del problema detectado.

Esta distribución no cambia de acuerdo a los años de experiencia en aula ni en los distintos ciclos de enseñanza en los que ejercen los docentes.

## Implicancias de este estudio para la política docente

Los resultados de este estudio aportan información útil para orientar el diseño de acciones de apoyo a la docencia, tanto a nivel de sistema educativo, como al interior de las escuelas. El hallazgo respecto a que las mayores debilidades percibidas refieren a las estrategias pedagógicas, sugiere la necesidad de explorar en las particularidades que el proceso de enseñanza presenta como desafío al trabajo docente, de modo de focalizar y optimizar los apoyos que pueden ofrecerse a los profesores.

Respecto de la adecuada gestión del tiempo educativo, está establecida su relación con los logros de aprendizaje de los estudiantes (Bellei, 2009; Martinic y Vergara, 2007; Martinic y Villalta, 2015), y si bien las políticas públicas de las últimas décadas en nuestro país han favorecido el incremento de las horas de clases (Tenti, 2010; Valenzuela, 2006), la autocrítica de los docentes sobre su capacidad para conducir el desarrollo de la clase con efectividad y flexibilidad, confirma que hay desafíos

**Tabla 3: Calidad de la reflexión docente**

Alta	Docentes identifican una debilidad en su quehacer, fundamentando su impacto en la propia práctica y proponen una medida estratégica y consistente con la debilidad señalada, que logra abordar directamente el origen o causa de la misma.
Mediana	El docente identifica una debilidad y su impacto, pero de modo superficial o escueto y que plantean una medida que se relaciona con la debilidad, pero resulta poco estratégica para darle solución (al no apuntar a su origen).
Baja	Respuestas de pobre elaboración y en las que la fundamentación entregada sobre el impacto de la debilidad está ausente. La medida planteada no es pertinente o no es aplicable a la debilidad.



pendientes en el fortalecimiento del rol del docente como líder pedagógico de sus estudiantes, permitiendo que las reformas alcancen por fin el interior de la sala de clases.

Ahora bien, esta capacidad involucra competencias docentes que solo pueden adquirirse en la práctica y que, al igual que el dominio de estrategias, puede desarrollarse en el análisis reflexivo del propio profesor sobre sus acciones, sus decisiones y sus efectos en el aula. Por ello, la evidencia recogida en este estudio respecto de la calidad de la reflexión, resulta preocupante. Como se señaló inicialmente, la profesionalización de la docencia supone la capacidad para identificar necesidades de desarrollo, reflexionar acuciosamente acerca de ellas, y diseñar planes y acciones de mejora consistentes y realizables.

Los resultados de este estudio reflejan una reflexión sobre la práctica docente de limitada calidad, y guardan coherencia con lo observado en la Evaluación Docente nacional, en la cual la reflexión es una de las dimensiones del Portafolio con más bajos

resultados (Herrada & Zapata, 2015); así como con lo reportado a partir de los resultados del resto del Portafolio AEP (Rodríguez, Manzi, Peirano, González & Bravo, 2015).

El hecho de que el grupo estudiado —postulantes voluntarios a un programa de reconocimiento de la excelencia pedagógica, que cuentan con cuatro meses para trabajar en su portafolio— presente estos resultados, demuestra que no basta con disponer de tiempo y oportunidad para lograr buenos niveles de reflexión, sino que hace pensar en la necesidad de dispositivos e instancias de desarrollo profesional docente enfocadas especialmente en instalar capacidades reflexivas. Por otra parte, el hallazgo de este estudio respecto a la ausencia de asociación entre los tramos de experiencia docente y la calidad de la reflexión, sugiere que el tiempo de ejercicio profesional no es un factor que por sí mismo conduzca al desarrollo de la capacidad reflexiva.

Por el contrario, estos resultados ratifican que esta capacidad requiere competencias que deben ser promovidas y trabajadas intencionadamente en los profesores; modeladas y guiadas en la formación inicial, y luego practicadas y reforzadas en el ejercicio profesional.

El contexto inédito de cambios que se abre a propósito de la ley de carrera docente es una oportunidad invaluable para afrontar este desafío: el rol de los mentores puede resultar clave para promover instancias de modelamiento y ejercitación de la práctica reflexiva; también el uso que puede darse a las horas no lectivas para constituir genuinas comunidades de aprendizaje, en que las instancias de reflexión conjunta y guiada en las escuelas se encuentren efectivamente calendarizadas y debidamente resguardadas dentro de las tareas docentes.

## Referencias

- Bellei, C. (2009). Does lengthening the school day increase students' academic achievement? Results from a natural experiment in Chile. *Economics of Education Review*, 28(5), 629-640.
- Bellei, C., Valenzuela, J.P., Vanni, X. & Contreras, D. (2014). Lo aprendí en la escuela. ¿Cómo se logran procesos de mejoramiento escolar? LOM: Santiago de Chile.
- Centro de Políticas Públicas UC. (2015). *Voces docentes: Una encuesta de opinión de profesores y profesoras de aula en Chile*. Extraído de: <http://politicaspublicas.uc.cl/publicacion/otras-publicaciones/encuesta-voces-docentes/>
- Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación [CIDE]. (2012). *Procesos e enseñanza – aprendizaje desde la perspectiva de los profesores en Chile*. Extraído de: [http://www.cide.cl/documentos/Procesos\\_de\\_ensenanza\\_aprendizaje\\_desde\\_la\\_perspectiva\\_delos\\_profesores.pdf](http://www.cide.cl/documentos/Procesos_de_ensenanza_aprendizaje_desde_la_perspectiva_delos_profesores.pdf)
- Danielson, C. (2013) *The framework for teaching. Evaluation instrument*. NJ: The Danielson Group.
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (Eds.). (2005). *Preparing teachers for a changing world. What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey Bass.
- Herrada, M. & Zapata, A. (2015). ¿Qué nos dice el portafolio acerca de las mejoras en el desempeño docente? *Midevidencias 1*, 1-7. Extraído de: <http://www.mideuc.cl/investigacion/midevidencias/>
- Marzano, R. (2013). *The Marzano teacher evaluation model*. Englewood (CO): Marzano Research Laboratory.
- Martinic, S. & Vergara, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del profesor-alumno en la sala de clases de establecimientos de Jornada Escolar Completa en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 3-20.
- Martinic, S. & Villalta, M. (2015). La gestión del tiempo en la sala de clases y los rendimientos escolares en escuelas con jornada completa en Chile. *Perfiles educativos*, 37(147), 28-49.
- National Board for Professional Teaching Standards [NBPTS]. (2012). *Middle childhood generalist standards* (3ª Ed.). Arlington (VA): NBPTS.
- Ontario College of Teachers. (2006). *The standards of practice for teaching profession*. Extraído de: <http://www.oct.ca/public/professional-standards/standards-of-practice>
- Rodríguez, M.B., Manzi, J., Peirano, C., González, R. & Bravo, D. (Eds.). (2014). *Reconociendo el mérito docente: Programa de Asignación de Excelencia Pedagógica 2002-2014*. Extraído de: <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2015/01/LibroAEP.pdf>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Valenzuela, J. P. (2005). *Partial evaluation of a big reform in the Chilean education system: From a half day to a full day schooling*. Tesis Ph.D., Economía, University of Michigan.
- Taut, S. (2015). ¿Cómo se relacionan los resultados de la Evaluación Docente con el aprendizaje que alcanzan los estudiantes de profesores evaluados? *Midevidencias 2*, 1-7. Extraído de: <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2015/06/MidEvidencias-N2.pdf>
- Tenti, E. (2010). *Estado del arte: escolaridad primaria y jornada escolar en el contexto internacional. Estudio de casos en Europa y América Latina*. México: SEP/UNESCO/IIPE.

## Acerca de los autores:

### Beatriz Rodríguez

Psicóloga y Magíster en Psicología Educativa Pontificia Universidad Católica de Chile. Directora de Proyectos en Mide UC. ([mrodriguez@uc.cl](mailto:mrodriguez@uc.cl))

### Patricia Mahias

Psicóloga y Magíster en Psicología Educativa, Pontificia Universidad Católica de Chile. Coordinadora de Instrumentos, Mide UC.

### María Paz Maira

Profesora de Historia y Magíster en Dirección y Gestión Escolar de Calidad, Universidad del Desarrollo. Analista de instrumentos, Mide UC.

### Mary Carla González

Psicóloga, Universidad Arcis. Analista de instrumentos, Mide UC.

### Héctor Cabezas

Profesor de Filosofía, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Analista de instrumentos, Mide UC.

### Carlos Portigliati

Psicólogo y Máster en Educación, Melbourne Australia University. Analista de instrumentos, Mide UC.

## Más información en:

Mahias, P. et al. (2016). La mirada de los profesores: debilidades que reconocen en su práctica y cómo proponen superarlas. Un estudio de la reflexión pedagógica en docentes postulantes al Programa AEP. Informe Técnico MIDE UC. Extraído de: <http://www.mideuc.cl/wp-content/uploads/2016/04/IT1601-AEP.pdf>