

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>



**Universitat Autònoma de Barcelona
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía Aplicada**

Doctorado en Educación

Tesis doctoral

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Marcela del Carmen Brevis Yéber

Directores: Dr. Óscar Mas Torelló - Dra. Carmen Ruiz Bueno

Bellaterra, abril de 2023



Universitat Autònoma de Barcelona
Facultad de Ciencias de la Educación
Departamento de Pedagogía Aplicada

Tesis doctoral

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Marcela Del Carmen Brevis Yéber

Dirigida por Dr. Óscar Mas Torelló - Dra. Carme Ruiz Bueno

Autor
Marcela del Carmen Brevis

Director
Óscar Más Torelló

Directora
Carme Ruiz Bueno

El Dr. Óscar Más Torelló y la Dra. Carme Ruiz Bueno, profesores del Departamento de Pedagogía Aplicada, con sede en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona. Hace constatar que la investigación realizada bajo la dirección de la firmante Marcela del Carmen Brevis Yéber, con el título «La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa», reúne todos los requerimientos científicos, metodológicos y formales exigidos por la legislación vigente para su lectura y defensa pública ante la correspondiente Comisión, para la obtención del Grado de Doctor en Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona, y considera procedente autorizar su presentación.

En Bellaterra, abril de 2023

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Tesis doctoral

Autora: Marcela del Carmen Brevis Yéber

Directores: Óscar Más Torelló – Carme Ruiz Bueno

Doctorat en Educació

Departament de Pedagogia Aplicada

Universitat Autònoma de Barcelona

Març 2023



Este documento se puede compartir, copiar y redistribuir el material en cualquier medio o formato. La licenciente no puede revocar estas libertades en tanto se sigan los siguientes términos de la licencia:

Atribución: Se debe dar crédito de manera adecuada, brindar un enlace a la licencia, e indicar si se han realizado cambios. Puede hacerlo en cualquier forma razonable, pero no de forma tal que sugiera que usted o su uso tienen el apoyo de la licenciente.

No Comercial: Usted no puede hacer uso del material con propósitos comerciales.

Compartir Igual: Si remezcla, transforma o crea a partir del material, debe distribuir su contribución bajo la misma licencia del original.

No hay restricciones adicionales: No puede aplicar términos legales ni medidas tecnológicas que restrinjan legalmente a otros a hacer cualquier uso permitido por la licencia.

Más información en https://creativecommons.org/licenses/?lang=es_ES

Para facilitar la lectura, se evita la utilización continuada de la duplicidad de género (director/directora, profesor/profesora, coordinador/coordinadora, etc.). En este sentido, cada vez que se mencionan a los directivos, a los docentes, a los coordinadores, a los estudiantes, a los niños, etc. se entiende que se hace referencia a ambos géneros, sin que implique ningún tipo de consideración discriminatoria ni valoración peyorativa.

AGRADECIMIENTOS

Mi profundo y eterno agradecimiento para Andrés. En primer lugar, por haberme motivado y apoyado para emprender este desafío. Por haber estado siempre atento y presente, compartiendo sus conocimientos y dándome la fuerza necesaria para continuar y terminar con éxito este trabajo.

A mis hijos, Pachi y Nano, por su cariño y apoyo. Por ser mi motivación permanentemente para no decaer en este largo proceso y darme la energía que a ratos faltaba.

A mi familia, padres, hermana y cuñado, por siempre estar atentos a mis necesidades proporcionándome contención y cariño.

A mis tutores Óscar y Carme, por haber guiado este trabajo y compartido generosamente su tiempo y sus conocimientos. Sin su permanente dedicación y apoyo nada de lo logrado habría sido posible. Me siento feliz de haberlos conocido, sin dudas, ¡no podría haber tenido mejores directores!

A todas las personas que he conocido y me han apoyado en este proceso, en especial a aquellos que me abrieron las puertas y compartieron su tiempo y conocimientos.

A la vida, que me ha dado la oportunidad de cumplir un sueño anhelado desde muy joven.

ÍNDICE

ESTRUCTURA DE LA TESIS	23
------------------------------	----

BLOQUE I. OBJETO DE ESTUDIO

Introducción general al Objeto de Estudio.....	27
Capítulo 1. El objeto de estudio	29
1.1. Introducción	29
1.2. El problema de investigación.....	30
1.2.1. Justificación	30
1.2.2. Preguntas de investigación.....	34
1.3. Objetivos de investigación.....	35
1.3.1. Objetivo General	35
1.3.2. Objetivos Específicos.....	35

BLOQUE II. MARCO TEÓRICO

Introducción general al Marco Teórico.....	39
Capítulo 2. Práctica docente reflexiva	41
2.1. Reflexión.....	41
2.2. Evolución del concepto reflexión	43
2.3. Práctica docente reflexiva, una aproximación a su conceptualización	47
2.4. Factores asociados a una práctica docente reflexiva.....	51
2.5. Medios para fomentar una práctica docente reflexiva	52
2.6. Niveles de reflexión docente.....	56
2.7. Enfoque del profesor como profesional reflexivo	63
2.8. Modelos de desarrollo profesional vinculados a la práctica reflexiva en diferentes contextos	64
2.9. Estrategias de desarrollo profesional basados en la reflexión e indagación	70
Capítulo 3. Innovación Educativa.....	73
3.1. Escenario educativo	73
3.2. Innovación. Conceptualización y su historia en educación	75
3.3. Reforma, Cambio e Innovación	77
3.4. Corrientes teóricas de una innovación. Perspectivas y Dimensiones	79
3.5. El proceso de innovación	83

3.6. Contexto y agentes de la innovación	85
3.7. Obstaculizadores y facilitadores	87
3.8. Características de los centros innovadores	89
3.9. El papel docente y sus condicionantes en los procesos de innovación	91
3.10. Indicadores de una buena práctica de innovación docente	94
3.11. Estrategias, modelos y métodos para gestionar la innovación	95
3.12. Estrategias de innovación pedagógica basadas en la reflexión e indagación	99
3.13. Reflexión docente y su relación con la innovación	101

BLOQUE III. MARCO CONTEXTUAL

Introducción general al Marco Contextual	105
Capítulo 4. Contexto	107
4.1. Contextualización	107
4.2. Organización general del sistema educativo chileno	112
4.3. Currículum escolar	114
4.4. Suministradores de educación	114
4.5. Políticas para el aseguramiento de la calidad	115
Capítulo 5. Profesión docente en Chile	119
5.1. Docente	119
5.2. Formación docente en Chile	119
5.3. Culturas de trabajo docente presentes en la realidad chilena	122

BLOQUE IV. MARCO METODOLÓGICO

Introducción general al Marco Metodológico	129
Capítulo 6. Diseño de la investigación	131
6.1 Metodología	131
6.1.1 Diseños de estudios mixtos	135
6.1.2 Triangulación	138
6.2 Población y Muestra	140
6.3. Dispositivos de recogida de información	145
6.3.1. Instrumentos	145
6.3.1.1 Cuestionario	152
6.3.1.2. Entrevista	161
6.3.1.3. Análisis documental	168

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

6.4. Aspectos éticos.....	171
6.5. Estrategias de calidad y rigor científico en los métodos mixtos	175
6.6. Síntesis de los aspectos metodológicos.....	177
Capítulo 7. Análisis de resultados.....	179
7.1. Introducción	179
7.2. Análisis Cuantitativo.....	181
7.2.1. Caracterización de la muestra	184
7.2.2. Análisis factorial	190
7.2.3 Análisis descriptivo	205
7.2.4. Análisis inferencial	214
7.3. Análisis Cualitativo.....	315
7.3.1. Análisis documental.....	321
7.3.2. Análisis de las entrevistas	339
7.4. Triangulación y complementación.....	377

BLOQUE V. MARCO CONCLUSIVO

Introducción general al Marco Conclusivo.....	391
Capítulo 8. Discusión y conclusiones	393
Capítulo 9. Limitaciones del estudio, futuras líneas de investigación y valoración del impacto social de la investigación	407
9.1. Limitaciones del estudio	407
9.2. Futuras líneas de investigación	408
9.3. Valoración del impacto social de la investigación.....	409

BLOQUE VI. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Capítulo 10. Referencias bibliográficas	413
---	-----

BLOQUE VII. ANEXOS

Capítulo 11. Anexos.....	449
11.1. Anexos en papel.....	449
11.1.1. Anexo I Primer borrador del cuestionario	449
11.1.2. Anexo II Plantilla de validación del cuestionario	453
11.1.3. Anexo III Análisis cuantitativo de las validaciones de expertos	456
11.1.4. Anexo IV Análisis cualitativo de las validaciones de expertos	460

11.1.5. Anexo V Versión Word del cuestionario final	474
11.1.6. Anexo VI Cuestionario piloto. Google Form	479
11.1.7. Anexo VII Alfa de Cronbach	480
11.1.8. Anexo VIII Cuestionario final. Google forms	484
11.1.9. Anexos IX Entrevista con carácter de provisoria	485
11.1.10. Anexo X Entrevista final	488
11.1.11. Anexo XI Transcripciones (Muestra anonimizada)	491
11.1.12. Anexo XII Formato de consentimientos informados	505
11.2. Anexos Drive Tribunal	506
11.2.1. Carpeta 1 Análisis cuantitativos y cualitativos completos	506
11.2.1.1. Anexo I Análisis factorial	506
11.2.1.2. Anexo II Análisis inferencial	506
11.2.1.3. Anexo III. Análisis cuantitativo de códigos y citas del análisis documental	506
11.2.1.4. Anexo IV Análisis de citas por códigos del análisis documental	506
11.2.1.5. Anexo V Análisis de citas por dimensión del análisis documental	506
11.2.1.6. Anexo VI Análisis cuantitativo de códigos y citas de las entrevistas	506
11.2.1.7. Anexo VII Análisis de Citas por Códigos de las entrevistas	506
11.2.1.8. Anexo VIII Matrices que contienen los elementos comunes en los procesos de reflexión docente e innovación.....	506
11.2.2. Carpeta 2 Trabajo Cuantitativo	506
11.2.2.1. Anexo IX Cuestionarios y respuestas (Google form)	506
11.2.2.2. Anexos X Bases de datos	506
11.2.2.3. Anexo XI Evidencias del análisis cuantitativo (SPSS).....	506
11.2.3. Carpeta 3 Trabajo Cualitativo	506
11.2.3.1. Anexo XII Evidencias ATLAS <i>t</i> i del Análisis documental	506
11.2.3.2. Anexo XIII Evidencias ATLAS <i>t</i> i de las entrevistas	506
11.2.3.3. Anexo XIV Transcripciones (anonimizadas).....	506
11.3 Anexos Drive Tutores	507
11.3.1 Carpeta Tutores	507
11.3.1.1 Anexo I Consentimientos informados (Todos).....	507
11.3.1.2 Anexo II Videos de las entrevistas.....	507
11.3.1.3 Anexo III Transcripciones sin anonimizar.....	507

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Modelos Práctica Docente Reflexiva.....	52
Tabla 2 Métodos Práctica Docente Reflexiva.....	53
Tabla 3 Instrumentos y Técnicas Práctica Docente Reflexiva.....	54
Tabla 4 Dimensiones en la reflexión docente	57
Tabla 5 Modelo jerárquico de tres niveles de racionalidad deliberativa.....	58
Tabla 6 Niveles de reflexión docente.....	59
Tabla 7 Niveles en el proceso reflexivo de los docentes	59
Tabla 8 Niveles de reflexión	59
Tabla 9 Niveles de reflexión docente.....	60
Tabla 10 Niveles de reflexión docente según Valli (1997).....	61
Tabla 11 Síntesis de facilitadores y obstaculizadores de innovación.	89
Tabla 12 Estrategias de innovación centradas en los profesores	96
Tabla 13 Modelos y métodos para gestionar la innovación.....	98
Tabla 14 Fortalezas y debilidades potenciales de la triangulación	138
Tabla 15 Características centros participantes	141
Tabla 16 Relación población y muestra de los 5 centros participantes	144
Tabla 17 Matriz Dimensión Contexto.....	148
Tabla 18 Matriz Dimensión Docente	148
Tabla 19 Matriz Dimensión Práctica Docente Reflexiva.....	149
Tabla 20 Matriz Dimensión Innovación	149
Tabla 21 Matriz correspondencia de Objetivos- Dimensiones- Instrumentos e Informantes	151
Tabla 22 Profesionales participantes en proceso de validación	157
Tabla 23 Ventajas y limitaciones de una entrevista.....	162
Tabla 24 Nómina de docentes entrevistados.....	167
Tabla 25 Medida de adecuación muestral KMO y Prueba de Esfericidad de Bartlett.....	191
Tabla 26 Varianza total explicada Instrumento CSRdIe método de extracción por componentes principales.....	192
Tabla 27 Matriz de componentes rotados, métodos de rotación: varimax con normalización Kayser	193
Tabla 28 Alfa de Cronbach por factor	195
Tabla 29 Factores extraídos mediante el análisis factorial	195
Tabla 30 Medias y desviación estándar de los nuevos factores creados.....	198
Tabla 31 Matriz de correlación entre los nuevos factores creados	200
Tabla 32 Comparaciones de medias para diferencias significativas por factores	202
Tabla 33 Resultados de los ítems en la Dimensión Contexto	205
Tabla 34 Resultados de los ítems en la Dimensión Docente	207
Tabla 35 Resultados de los ítems en la Dimensión Práctica Docente Reflexiva	210
Tabla 36 Resultados de los ítems en la Dimensión Innovación.....	212
Tabla 37 Resultados en función del sexo de la dimensión Contexto.....	215
Tabla 38 Resultados en función del sexo en la dimensión Docente	217
Tabla 39 Resultados en función del sexo en la dimensión Práctica Docente Reflexiva.....	219
Tabla 40 Resultados en función del sexo en la dimensión Innovación	221
Tabla 41 Resultados en función de la edad en la dimensión Contexto.....	223

Tabla 42 Resultados en función de la edad en la dimensión Docente	225
Tabla 43 Resultados en función de la edad en la dimensión Práctica Docente Reflexiva.....	227
Tabla 44 Resultados en función de la edad en la dimensión Innovación	229
Tabla 45 Resultados en función de los años de experiencia profesional en la dimensión Contexto	231
Tabla 46 Resultados en función de los años de experiencia profesional en la dimensión Docente	233
Tabla 47 Resultados en función de los años de experiencia profesional en la dimensión Práctica Docente Reflexiva.....	235
Tabla 48 Resultados en función de los años de experiencia profesional en la dimensión Innovación.....	237
Tabla 49 Resultados en función años de experiencia profesional en el establecimiento actual en la dimensión Contexto	239
Tabla 50 Resultados en función de los años de experiencia profesional en el establecimiento actual en la dimensión Docente	241
Tabla 51 Resultados en función de los años de experiencia profesional en el establecimiento actual en la dimensión Práctica Docente Reflexiva.....	243
Tabla 52 Resultados en función de los años de experiencia profesional en el establecimiento actual en la dimensión Innovación.....	245
Tabla 53 Resultados en función del grado académico más alto en la dimensión Contexto	247
Tabla 54 Resultados en función del grado académico más alto en la dimensión Docente	248
Tabla 55 Resultados en función del grado académico más alto en la dimensión Práctica Docente Reflexiva.....	250
Tabla 56 Resultados en función del grado académico más alto en la dimensión Innovación ...	252
Tabla 57 Resultados en función de la dependencia del establecimiento en la dimensión Contexto	254
Tabla 58 Resultados en función de la dependencia del establecimiento en la dimensión Docente	255
Tabla 59 Resultados en función de la dependencia del establecimiento en la dimensión Práctica Docente reflexiva	257
Tabla 60 Resultados en función de la dependencia del establecimiento en la dimensión Innovación.....	258
Tabla 61 Resultados en función del nivel en que realiza clases en la dimensión Contexto	261
Tabla 62 Resultados en función del nivel en que realiza clases en la dimensión Docente	263
Tabla 63 Resultados en función del nivel en que realiza clases en la dimensión Práctica Docente Reflexiva.....	265
Tabla 64 Resultados en función del nivel en que realiza clases en la dimensión Innovación ...	267
Tabla 65 Resultados en función de la jornada de trabajo en la dimensión Contexto	269
Tabla 66 Resultados en función de la jornada de trabajo en la dimensión Docente	271
Tabla 67 Resultados en función de la jornada de trabajo en la dimensión Práctica Docente Reflexiva.....	273
Tabla 68 Resultados en función de la jornada de trabajo en la dimensión Innovación	275
Tabla 69 Resultados en función del plazo del contrato en la dimensión Contexto	277
Tabla 70 Resultados en función del plazo del contrato en la dimensión Docente.....	279
Tabla 71 Resultados en función del plazo del contrato en la dimensión Práctica Docente Reflexiva.....	281

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Tabla 72	Resultados en función del plazo del contrato en la dimensión Innovación	283
Tabla 73	Resultados en función de los cargos de gestión en la dimensión Contexto	285
Tabla 74	Resultados en función de los cargos de gestión en la dimensión Docente	287
Tabla 75	Resultados en función de los cargos de gestión en la dimensión Práctica Docente Reflexiva	289
Tabla 76	Resultados en función de los cargos de gestión en la dimensión Innovación	291
Tabla 77	Resultados en función de la participación en proyectos de innovación en la dimensión Contexto	293
Tabla 78	Resultados en función de la participación en proyectos de innovación en la dimensión Docente	295
Tabla 79	Resultados en función de la participación en proyectos de innovación en la dimensión Práctica Docente Reflexiva	297
Tabla 80	Resultados en función de la participación en proyectos de innovación en la dimensión Innovación	299
Tabla 81	Resultados en función de la formación relacionada con reflexión docente y/o innovación educativa en la dimensión Contexto	301
Tabla 82	Resultados en función de la formación relacionada con reflexión docente y/o innovación educativa en la dimensión Docente	303
Tabla 83	Resultados en función de la formación relacionada con reflexión docente y/o innovación educativa en la dimensión Práctica Docente Reflexiva	305
Tabla 84	Resultados en función de la formación relacionada con reflexión docente y/o innovación educativa en la dimensión Innovación	307
Tabla 85	Comparaciones de medias para diferencias significativas	309
Tabla 86	Categorías y códigos de análisis	319
Tabla 87	Categorías, códigos deductivos e inductivos del análisis documental	322
Tabla 88	Citas por códigos en todos los documentos	324
Tabla 89	Categorías, códigos deductivos e inductivos utilizados en el análisis de las entrevistas	339
Tabla 90	Citas por códigos en cada una de las entrevistas	343
Tabla 91	Elementos comunes en las definiciones de reflexión docente e innovación aportadas por los entrevistados	375
Tabla 92	Triangulación de la Dimensión Contexto	378
Tabla 93	Triangulación de la Dimensión Docente	379
Tabla 94	Triangulación de la Dimensión Práctica Docente Reflexiva	384
Tabla 95	Triangulación de la Dimensión Innovación	386
Tabla 96	Plan de trabajo	403

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Resultados evaluación docente 2009-2013	32
Figura 2 Resultados evaluación docente 2011-2015	32
Figura 3 Resultados evaluación docente 2018.....	33
Figura 4 Resultados evaluación docente 2018.....	33
Figura 5 Síntesis del ciclo pensamiento reflexivo deweyano incluidas corrientes contemporánea de práctica reflexión.....	46
Figura 6 El modelo cebolla.....	62
Figura 7 Ejemplos de preguntas para la autorreflexión.....	64
Figura 8 Estrategias de innovación centradas en los profesores.....	97
Figura 9 Diagrama que explica las instituciones que contempla el SAC y sus principales funciones.....	116
Figura 10 Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS).....	136
Figura 11 Triangulación de instrumentos de recogida de información	139
Figura 12 Triangulación fuentes de información.....	140
Figura 13 Doble triangulación instrumentos e informantes.....	140
Figura 14 Proceso de operacionalización de conceptos seguido en la investigación	146
Figura 15 Etapas en la construcción de un cuestionario	155
Figura 16 Comparación del rol del investigador y de la estructuración de preguntas entre cuestionarios y entrevistas	168
Figura 17 Criterios regulativos y metodológicos de investigación.....	175
Figura 18 Organización de las estrategias de análisis mixto	181
Figura 19 Distribución docente según sexo	184
Figura 20 Distribución etárea entre los docentes	184
Figura 21 Años de experiencia entre los docente	185
Figura 22 Experiencia docente en el establecimiento actual	185
Figura 23 Grado académico.....	186
Figura 24 Dependencia administrativa del centro de trabajo	186
Figura 25 Nivel donde realizan clases	187
Figura 26 Jornada de trabajo.....	187
Figura 27 Plazo del contrato	188
Figura 28 Cargos de gestión	188
Figura 29 Participación en proyectos de innovación	189
Figura 30 Formación en reflexión o innovación educativa	189
Figura 31 Gráfico de medias y desviaciones estándar de los nuevos factores creados	198
Figura 32 Perfil descriptivo en la Dimensión Contexto	206
Figura 33 Perfil descriptivo en la Dimensión Docente.....	209
Figura 34 Perfil descriptivo en la Dimensión Práctica Docente Reflexiva	211
Figura 35 Perfil descriptivo en la Dimensión Innovación	213
Figura 36 Perfil de resultados en función del sexo de la dimensión Contexto.....	216
Figura 37 Perfil de resultado en función del sexo en la dimensión Docente.....	218
Figura 38 Perfil de resultados en función del sexo en la dimensión Práctica Docente	220
Figura 39 Perfil de resultados en función del sexo en la dimensión Innovación.....	222
Figura 40 Perfil de resultados en función de la edad en la dimensión Contexto.....	224
Figura 41 Perfil de resultados en función de la edad en la dimensión Docente	226

Figura 42 Perfil de resultados en función de la edad en la dimensión Práctica Docente Reflexiva	228
Figura 43 Perfil de resultados en función de la edad en la dimensión Innovación.....	230
Figura 44 Perfil de resultados en función de los años de experiencia profesional en la dimensión Contexto.....	232
Figura 45 Perfil de resultados de los años de experiencia profesional en la dimensión Docente	234
Figura 46 Perfil de resultados en función de los años de experiencia profesional en la dimensión Práctica Docente Reflexiva.....	236
Figura 47 Perfil de resultados en función de los años de experiencia profesional en la dimensión Innovación.....	238
Figura 48 Perfil de resultados en función de los años de experiencia profesional en el establecimiento actual en la dimensión Contexto	240
Figura 49 Perfil de resultados en función de los años de experiencia profesional en el establecimiento actual en la dimensión Docente	242
Figura 50 Perfil de resultados en función de los años de experiencia profesional en el establecimiento actual en la dimensión Práctica Docente Reflexiva.....	244
Figura 51 Perfil de resultados en función de los años de experiencia profesional en el establecimiento actual en la dimensión Innovación.....	246
Figura 52 Perfil de resultados en función del grado académico más alto en la dimensión Contexto.....	247
Figura 53 Perfil de resultados en función del grado académico más alto en la dimensión Docente	249
Figura 54 Perfil de resultados en función del grado académico más alto en la dimensión Práctica Docente Reflexiva.....	251
Figura 55 Perfil de resultados en función del grado académico más alto en la dimensión Innovación.....	253
Figura 56 Perfil de resultados en función de la dependencia del establecimiento en la dimensión Contexto.....	254
Figura 57 Perfil de resultados en función de la dependencia del establecimiento en la dimensión Docente	256
Figura 58 Perfil de resultados en función de la dependencia del establecimiento en la dimensión Práctica Docente Reflexiva.....	258
Figura 59 Perfil de resultados en función de la dependencia del establecimiento en la dimensión Innovación.....	260
Figura 60 Perfil de resultados en función del nivel en que realiza clases en la dimensión Contexto.....	262
Figura 61 Perfil de resultados en función del nivel en que realiza clases en la dimensión Docente	264
Figura 62 Perfil de resultados en función del nivel en que realiza clases en la dimensión Práctica Docente Reflexiva.....	266
Figura 63 Perfil de resultados en función del nivel en que realiza clases en la dimensión Innovación.....	268
Figura 64 Perfil de resultados en función de la jornada de trabajo en la dimensión Contexto..	270
Figura 65 Perfil de resultados en función de la jornada de trabajo en la dimensión Docente ...	272

Figura 66 Perfil de resultados en función de la jornada de trabajo en la dimensión Práctica Docente Reflexiva.....	274
Figura 67 Perfil de resultados en función de la jornada de trabajo en la dimensión Innovación	276
Figura 68 Perfil de resultados en función del plazo del contrato en la dimensión Contexto.....	278
Figura 69 Perfil de resultados en función del plazo del contrato en la dimensión Docente	280
Figura 70 Perfil de resultados en función del plazo del contrato en la dimensión Práctica Docente Reflexiva.....	282
Figura 71 Perfil de resultados en función del plazo del contrato en la dimensión Innovación ..	284
Figura 72 Perfil en función de los cargos de gestión en la dimensión Contexto	286
Figura 73 Perfil de resultados en función de los cargos de gestión en la dimensión Docente ..	288
Figura 74 Perfil de resultados en función de los cargos de gestión en la dimensión Práctica Docente Reflexiva.....	290
Figura 75 Perfil de resultados en función de los cargos de gestión en la dimensión Innovación	292
Figura 76 Perfil de resultados en función de la participación en proyectos de innovación en la dimensión Contexto	294
Figura 77 Perfil de resultados en función de la participación en proyectos de innovación en la dimensión Docente.....	296
Figura 78 Perfil de resultados en función de la participación en proyectos de innovación en la dimensión Práctica Docente Reflexiva	298
Figura 79 Perfil de resultados en función de la participación en proyectos de innovación.....	300
Figura 80 Perfil de resultados en función de la formación relacionada con reflexión docente y/o innovación educativa en la dimensión Contexto	302
Figura 81 Perfil de resultados en función de la formación relacionada con reflexión docente y/o innovación.....	304
Figura 82 Perfil de resultados en función de la formación relacionada con reflexión docente y/o innovación educativa en la dimensión Práctica Docente Reflexiva	306
Figura 83 Perfil de resultados en función de la formación relacionada con reflexión docente y/o innovación educativa en la dimensión Innovación	308
Figura 84 Esquema del proceso general de análisis de datos cualitativos	316
Figura 85 Citas por códigos en todos los documentos.....	325
Figura 86 Red de relación de los códigos	333
Figura 87 Red de relación de los códigos Dimensión Contexto	334
Figura 88 Red de relación de los códigos Dimensión Docente I.....	335
Figura 89 Red de relación de los códigos Dimensión Docente II	336
Figura 90 Red de relación de los códigos Dimensión Práctica Docente Reflexiva.....	337
Figura 91 Red de relación de los códigos Dimensión Innovación	338
Figura 92 Citas por códigos en cada una de las entrevistas.....	345

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1	Síntesis descriptiva de los resultados en las comparaciones múltiples por factor	203
Cuadro 2	Síntesis descriptiva de los resultados obtenidos en los ítems	311
Cuadro 3	Síntesis de las citas por códigos encontradas en los documentos	326
Cuadro 4	Síntesis de la Dimensión Contexto	327
Cuadro 5	Síntesis de la Dimensión Docente	329
Cuadro 6	Síntesis de la Dimensión Práctica Docente Reflexiva	331
Cuadro 7	Síntesis de la Dimensión Innovación	331
Cuadro 8	Síntesis de las citas por códigos encontrados en las entrevistas	346
Cuadro 9	Síntesis del código “Autonomía docente”	346
Cuadro 10	Síntesis del código “Liderazgo”	347
Cuadro 11	Síntesis del código “Participación docente en decisiones políticas”	349
Cuadro 12	Síntesis del código “Desarrollo profesional docente”	350
Cuadro 13	Síntesis del código “Trabajo colaborativo”	352
Cuadro 14	Síntesis del código “Valoración docente del trabajo colaborativo”	354
Cuadro 15	Síntesis del código “Beneficio del trabajo colaborativo”	355
Cuadro 16	Síntesis del código “Gestión pedagógica”	356
Cuadro 17	Síntesis del código “Definición de reflexión”	358
Cuadro 18	Síntesis del código “Metodología forma de trabajo”	359
Cuadro 19	Síntesis del código “Nivel de reflexión”	361
Cuadro 20	Síntesis del código “Facilitadores de reflexión”	365
Cuadro 21	Síntesis del código “Obstaculizadores de reflexión”	365
Cuadro 22	Síntesis del código “Definición de innovación”	367
Cuadro 23	Síntesis del código “Génesis proyectos de innovación”	367
Cuadro 24	Síntesis del código “Desarrollo Proyectos de innovación”	369
Cuadro 25	Síntesis del código “Participación docente en proyectos de innovación”	370
Cuadro 26	Síntesis del código “Facilitadores de innovación”	371
Cuadro 27	Síntesis del código “Obstaculizadores de innovación”	373
Cuadro 28	Síntesis del código “Relación reflexión-innovación”	374

ESTRUCTURA DE LA TESIS

La investigación realizada sobre la práctica docente reflexiva y su contribución a la innovación educativa obedece a la necesidad de dar respuesta a las demandas de la sociedad, específicamente, las que piden mayor calidad y equidad en el sistema escolar chileno.

El presente trabajo se organiza en siete bloques agrupados por capítulos. El primer bloque, aborda el objeto de estudio, en donde se especifican las motivaciones que dan lugar a este trabajo, su justificación, problema y objetivos.

El segundo bloque expone el marco teórico, en cuyo apartado la información se divide en dos capítulos. Uno de ellos aborda la reflexión docente, se incluye acá su conceptualización y contextualización histórica. Además de aquellos factores, medios, niveles y estrategias basadas en la reflexión e indagación docente. El otro capítulo está referido a la innovación educativa, donde se exponen las dimensiones contextuales y operativas de este constructo.

El tercer bloque corresponde al marco contextual, en el cual se reflejan algunos antecedentes y características del escenario educativo de la temática estudiada en el contexto chileno.

En el cuarto bloque se expone el marco metodológico en el que se describen aspectos importantes relacionados con el diseño de la investigación. De manera puntual, se desarrolla el enfoque o paradigma, la metodología, el diseño, los instrumentos, aspectos éticos y de rigor científico que tiene este trabajo. Específicamente, y por estar circunscrito a una metodología mixta, se aborda la selección muestral tanto de la perspectiva cuantitativa como de la cualitativa. También, se presentan los resultados tras el análisis de los datos cuantitativos (encuesta) y cualitativos (entrevistas y análisis documental) en función de cuatro dimensiones definidas para

ESTRUCTURA DE LA TESIS

esta investigación: contexto, docente, práctica docente reflexiva e innovación. Por último, se exponen los resultados obtenidos tras la triangulación de los datos.

El quinto bloque se refiere al marco conclusivo, en el que se desprende la discusión y conclusiones, como resultado de la triangulación de los datos. Así mismo, aborda las limitaciones, futuras líneas de investigación y valora el impacto social de esta investigación.

Por último, al final del trabajo de investigación se exponen bloques sobre las referencias bibliográficas respecto de las fuentes consultadas y los documentos anexos disponibles en formato papel y digital.

BLOQUE I

OBJETO DE ESTUDIO

Introducción general al Objeto de Estudio

En este apartado, se presentan los antecedentes que dan origen al problema de investigación. Comienza con una introducción que permite acercarse a la problemática estudiada, para posteriormente justificar su pertinencia y finalmente enunciar los objetivos con los que se abordará la investigación.

Capítulo 1. El objeto de estudio

1.1. Introducción

El dinamismo, la fluidez y la complejidad del mundo contemporáneo demanda de los docentes un arduo trabajo de interpretación y creación de nuevos escenarios educativos. La tarea de hoy no sólo está relegada a transmitir conocimientos, sino que también a plantear nuevos retos cada vez más dinámicos, contextualizados y altamente desafiantes. Sobre todo, para promover mayores oportunidades para que los estudiantes puedan aprender creando, experimentando y viviendo en la práctica educativa, lo cual resulta sugerente y favorecedor para la integración de todos los niños a esta sociedad globalizada. El reto planteado no es menor, puesto que resulta imprescindible adelantarse con la creación de nuevas tareas en escenarios cada vez más volubles, donde no solo intervienen los que están en el contexto inmediato, también aquellos en contextos lejanos cada vez con mayor repercusión y visitados únicamente de manera remota.

Algunos de los desafíos a los que se suelen enfrentar los docentes tienen que ver con la toma de decisiones, en donde se involucran y confrontan múltiples variables como los propios valores, juicios e intereses con el medio en que se interactúa. Igualmente, crear actividades cada vez más innovadoras que entusiasmen a los estudiantes, o bien, desarrollar competencias desde un contexto previendo acciones educativas que permitan su transferencia a lo globalizado, por mencionar algunas.

Por lo expuesto, la reflexión que realizan los docentes sobre sus prácticas pasa a ser un recurso primordial que les permitirá abordar los desafíos que hoy plantea su ejercicio profesional, del cual se espera innovación y mejores aprendizajes para todos los estudiantes. Por consecuencia, resulta oportuno conocer, desde su mirada, los elementos que inciden en

Capítulo 1. El objeto de estudio

desencadenar procesos reflexivos e interpretar y describir cómo estos condicionan la innovación educativa. Para este fin, se desarrolló una investigación en cinco centros educativos chilenos que, utilizando una metodología mixta, abordará los fenómenos enunciados.

1.2. El problema de investigación

1.2.1. Justificación

La falta de instancias reflexivas que hoy percibimos en diferentes escenarios educativos favorece la permanencia de apreciaciones superficiales, principalmente marcadas de priorizaciones en aspectos técnicos e instrumentales. Con ello, se estima el predominio de un paradigma científico racional en educación que mayormente se limita a la visualización de aspectos técnicos, políticos y sociales, y, en menor medida, a aspectos éticos y morales, lo que contribuye a conservar las desigualdades sociales. La reflexión crítica, conlleva una perspectiva transformadora, exige adoptar una postura paradigmática que supere la racionalidad técnica y sitúe a la educación en un paradigma socio-crítico, donde se analice y se reflexione desde la complejidad del proceso educativo y se fomenten oportunidades para todos, contribuyendo así a la creación de sociedades más justas (Domingo y Gómez, 2014).

En Chile, a nivel formativo docente, no existen materias concretas donde se aborde en profundidad la práctica reflexiva. Los modelos académicos actuales sólo establecen que dicha práctica se promueva transversalmente en las asignaturas que deben cursar y superar los futuros maestros.

A nivel de ejercicio docente, se aprecia un bajo dominio de competencias y actividades que fortalezcan un análisis sistemático e intencionado de las prácticas pedagógicas, requisito necesario y relacionado con el fomento de innovaciones educativas. Esta situación es foco de

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

críticas constantes realizadas por estudiantes, padres, madres, apoderados y demás miembros de las comunidades educativas.

Lo expuesto queda respaldado con los resultados de la evaluación docente implementada el año 2003, amparada en la Ley 19.961 sobre Evaluación Docente, Reglamento sobre Evaluación Docente Decreto N° 192, Ley 19.997, Ley 20.158, Ley 20.501 Calidad y Equidad de la Educación y Ley 20.903, que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, donde se establece que los docentes de aula de los establecimientos públicos, cada cuatro años, deben someterse a una Evaluación de Desempeño Profesional de carácter obligatoria, cuyo objetivo central es fortalecer la profesión docente apoyando su desarrollo profesional continuo y favoreciendo su labor pedagógica con la finalidad de elevar la calidad de la educación en Chile.

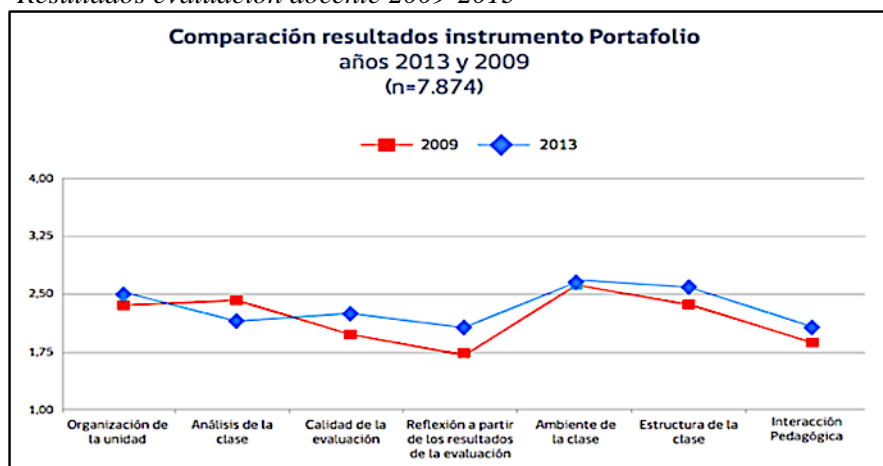
De manera puntual, la evaluación docente impulsada por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC), tiene un propósito formativo y está basada en los estándares definidos en el Marco de la Buena Enseñanza (MBE). La dimensión que involucra los procesos reflexivos que realizan los docentes sobre sus prácticas pedagógicas, presenta como indicador de competencia que el profesorado demuestre capacidad para entender cómo influyen sus propias decisiones pedagógicas tanto en los aspectos logrados como no logrados por los estudiantes y, en base a esto, sea capaz de reformularlos (Manzi et al., 2011).

Al analizar los resultados de la evaluación docente realizada, el ex Ministro de Educación Beyer (2012) expresaba: "Se evidencian problemas graves en la reflexión que hacen los profesores a partir de los resultados de las evaluaciones de los alumnos. Esto ocurre con los docentes mal evaluados y con los bien evaluados. Claramente aquí hay una debilidad" (s/p). Los análisis de las evaluaciones realizadas en años posteriores siguen mostrando en el indicador

Capítulo 1. El objeto de estudio

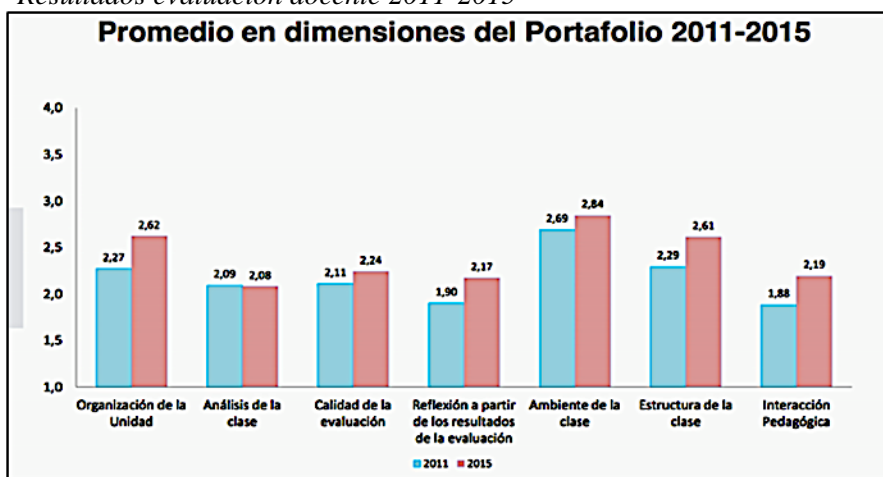
relacionado con reflexión docente un bajo nivel, lo que se puede observar en las siguientes Figura 1 (año 2009-2013), Figura 2 (año 2011-2015) y Figuras 3 y 4 año (2018).

Figura 1
Resultados evaluación docente 2009-2013



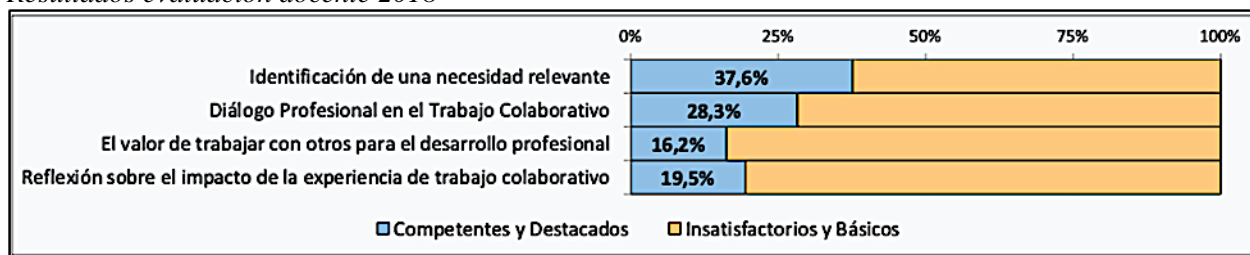
Nota. Tomado de www.docentemas.cl

Figura 2
Resultados evaluación docente 2011-2015



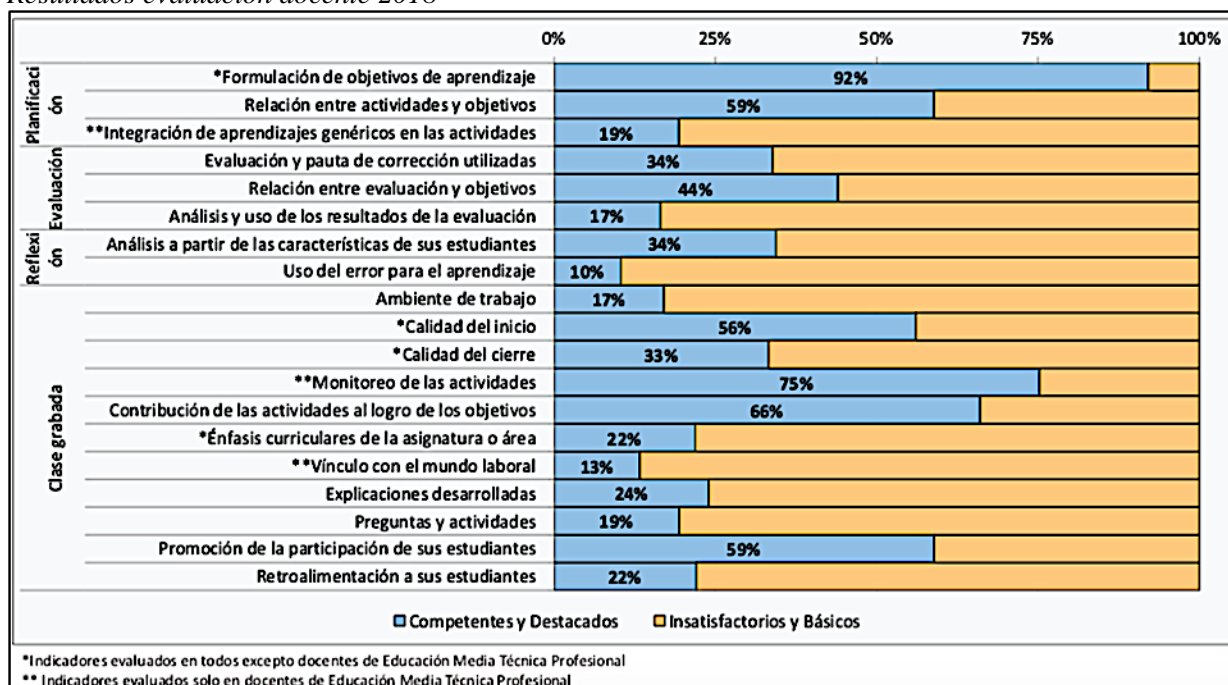
Nota. Tomado de www.docentemas.cl

Figura 3
Resultados evaluación docente 2018



Nota. Tomado de www.docentemas.cl

Figura 4
Resultados evaluación docente 2018



Nota. Tomado de www.docentemas.cl

Sumado a lo anteriormente señalado, se ha podido constatar que, siendo parte del equipo encargado del proceso de Evaluación Docente durante los años 2011-2012, las mayores dificultades que se identificaron en aquel entonces se producían en el indicador relacionado con la reflexión sobre las prácticas pedagógicas, independientemente del nivel de logros total

Capítulo 1. El objeto de estudio

alcanzado por los docentes evaluados. Este parámetro también resultó complejo de analizar para los docentes revisores de los portafolios.

Además, al dirigir la Unidad Técnico-Pedagógica de un colegio chileno, se percibieron problemas al proponer diferentes dinámicas de trabajo para abordar el análisis de variadas materias. Dentro de la misma línea, en entrevistas sostenidas con profesores, se manifestaban reiteradamente problemas de tiempo, excesiva carga de trabajo o dificultades externas que impedían tener espacios para un ejercicio reflexivo.

Atendiendo a lo expuesto, se propuso realizar una investigación que abarcara este dilema, donde en el marco de prácticas docentes se analice como eje vertebral de aprendizaje y experiencia en la calidad reflexiva, en sus requerimientos y contribuciones, y en su relación con la generación de innovación educativa.

1.2.2. Preguntas de investigación

La dificultad que representa para los docentes dar respuesta a las permanentes y volubles demandas de la sociedad y el análisis de la bibliografía revisada colocan en manifiesto la importancia que tiene la sistematización de una práctica reflexiva en la profesión docente (Domingo 2013; Domingo y Gómez, 2014), cuyo beneficio no sólo se circunscribe en contribuir a generar vínculos entre teoría y práctica, sino que, además, promueve la introspección de quienes la practican (González y Barba, 2014). Es una base necesaria para el desarrollo de una conciencia reflexiva y, por tanto, facilitadora en la generación de cambios y transformaciones a nivel social y educativo. También, la práctica reflexiva contribuye en la vinculación de los procesos reflexivos docentes con la generación de innovación educativa (Domínguez et al., 2011; Ocampo et al., 2013), sumado a los dilemas relacionados con la percepción, apropiación, gestión y evaluación.

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Al respecto, los antecedentes recopilados sobre materias concernientes a prácticas docentes reflexivas e innovación educativa, en contextos chilenos, sirvió como marco de referencia para la formulación del problema de investigación, dando origen a las siguientes preguntas:

- ¿Qué nos dice la teoría con relación a los procesos reflexivos que los docentes realizan sobre sus prácticas pedagógicas?
- ¿Qué elementos requiere un profesor para sostener una práctica docente reflexiva?
- ¿Cuáles son los niveles de reflexión sobre prácticas pedagógicas que los docentes revelan en sus intervenciones?
- ¿Qué elementos requiere un profesor para participar en procesos de innovación educativa?
- ¿Una práctica docente reflexiva contribuye a generar innovación?
- ¿Es posible que la sistematización de una práctica docente reflexiva condicione los procesos de innovación educativa en la que participan los docentes?

1.3. Objetivos de investigación

1.3.1. Objetivo General

- Evaluar la práctica docente reflexiva y su contribución a la innovación educativa en contextos escolares chilenos de enseñanza Básica y Media.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Establecer el nivel de reflexión que los docentes manifiestan sobre sus prácticas pedagógicas.
- Delimitar los elementos que inciden en desencadenar procesos reflexivos y cómo se

Capítulo 1. El objeto de estudio

relacionan con los niveles de reflexión docente.

- Analizar la implementación y uso de estrategias para una práctica docente reflexiva.
- Identificar los factores, roles, funciones y papel docente en la innovación educativa.
- Analizar cómo la práctica docente reflexiva se relaciona con la innovación educativa.
- Elaborar orientaciones para un plan de acción que mejore y promueva la práctica docente reflexiva, con la finalidad de fomentar innovación educativa en enseñanza Básica y enseñanza Media.

BLOQUE II

MARCO TEÓRICO

Introducción general al Marco Teórico

En este apartado, se presenta el desarrollo de la perspectiva teórica desde la cual se sustenta esta investigación. Para este fin, se exponen diversas conceptualizaciones, teorías y metodologías que son consideradas válidas y pertinentes para los temas investigados, siendo estructurado en dos capítulos: Práctica docente reflexiva e Innovación educativa.

Capítulo 2. Práctica docente reflexiva

2.1. Reflexión

La palabra reflexión procede del latín *reflexio*, *-ōnis*, formada por el prefijo *re-* que significa "de nuevo", "hacia atrás", *flex-* que viene del verbo *flectere* que se refiere a "doblar", "curvar" y el sufijo *-io* que indica acción y efecto¹.

El diccionario de la Real Academia Española (RAE), menciona varios significados para este término asociándolo al verbo *reflexionar* que define como “pensar atenta y detenidamente sobre algo”, “advertencia o consejo con que alguien intenta persuadir o convencer a otra persona”, “manera de ejercerse la acción del verbo reflexivo”². Sin embargo, el sólo hecho de pensar resulta exiguo. Una reflexión más profunda entendida como el proceso de pensar detenidamente sobre algo para adquirir nuevas ideas y conclusiones, es una conceptualización más acorde con la reflexión que se requiere de un profesional.

Más detalladamente, en un ámbito profesional se concibe al acto de reflexionar como un elemento fundamental para el crecimiento y el aprendizaje, caracterizado como el proceso de pensar en la propia experiencia para ser crítico y aprender de ella (Ryan, 2013). Como un modo diferente de afrontar, analizar, interpretar, significar e intentar transformar el quehacer cotidiano, dado que suscita el análisis de las situaciones críticamente desde diversas perspectivas (Cornejo, 2003). Por consiguiente, se relaciona con la introspección desde un intenso análisis de cada interrelación tanto en la vida profesional como diaria de un sujeto (Thompson y Pascal, 2012).

Además, confronta teoría y práctica, mientras facilita descubrir fortalezas y debilidades para replantearse las concepciones que se tienen, convirtiéndose en un proceso activo de

¹ www.significados.com

² www.rae.es

Capítulo 2. Práctica docente reflexiva

descubrimiento personal (Jacob, 2017). Finalmente, la experiencia es sometida a una autocrítica y a un análisis compartido que enriquece su comprensión y futuras acciones (González y Barba, 2014).

Según planteaba Dewey (1989), la conexión de ideas constitutivas de pensamientos se convertiría en reflexivos al asociar una sistematización, cuyo fin debería generar un producto que involucre las ideas precedentes y que contenga elementos intelectuales, donde no exista disociación entre el fundamento y la práctica.

Por lo tanto, reflexionar debe involucrar el análisis y la elaboración de propuestas conducentes a la acción. “La reflexión auténtica está orientada a la acción. Es un proceso activo de descubrimiento de uno mismo” (Jacob, 2017, p. 66). En esta línea, Cornejo (2003) señala que la reflexión es un modo diferente de afrontar, analizar, interpretar, significar e intentar transformar el quehacer cotidiano.

Desde esta perspectiva, la formación permanente más sólida y fructífera es aquella que se aprende a partir de la reflexión sobre las prácticas innovadoras, permitiendo modificar los planteamientos originarios sobre las concepciones de enseñanza y aprendizaje. En definitiva, la reflexión comporta un cambio personal, ideológico y profesional (González y Barba, 2014, p.400).

Desde el punto de vista de Venegas y Fuentealba (2018), el término reflexión despierta grandes expectativas para el éxito en la educación, sin embargo, al incluir procesos afectivos y cognitivos resulta “complejo, ambiguo y polisémico” (p.17).

2.2. Evolución del concepto reflexión

Los elementos constitutivos de una práctica reflexiva: experiencia, reflexión, conocimiento, aprendizaje, práctica y diálogo, datan de tiempos muy remotos y han sido objeto de numerosos estudios.

En la antigua Grecia, Sócrates consideraba responsabilidad del maestro alentar al discípulo a pensar por sí mismo para encontrar la verdad. “Comprende el vivir inseparablemente unido al saber, porque su vivir- y sobre todo su morir- es medido por el pensar, por el saber del bien, por la verdad” (Yarza, 1996, p. 299). Platón comienza a plantearse interrogantes sobre los procesos de pensamiento, mencionaba la importancia del diálogo para fomentar la reflexión y el pensamiento crítico que señalaba como características propias del hombre. Aristóteles, otorgaba importancia al aprendizaje que se logra por medio de la acción, afirmando que se debe reflexionar con la mente y los sentidos. Aunque estas ideas resulten lejanas en el tiempo, sus aportes siguen vigentes en la actualidad (Domingo y Gómez, 2014; Llopis, 2017).

En el siglo XVIII, J.J. Rousseau (1712-1778), escritor, filósofo, pedagogo y naturalista suizo, cuyos principios educativos dieron lugar a los diferentes movimientos de renovación pedagógica en América y Europa, manifestaba en sus ideas que la experiencia y la acción constituyen la base del saber, centrando la educación en el educando como agente de su proceso formativo y de su aprendizaje (Rosseau, 2005).

John Dewey (1859-1952), filósofo, psicólogo y pedagogo norteamericano conocido como uno de los fundadores de la filosofía del pragmatismo, es a quien se le atribuye la introducción del experimentalismo y científicismo a la pedagogía, la que fundamentaba en la acción y la reflexión. El autor planteaba la distinción que existe entre pensamiento y pensamiento reflexivo. La primera, se explica como una corriente de ideas que pasan por nuestra mente de manera

Capítulo 2. Práctica docente reflexiva

automática y no regulada. La segunda, como aquel que no solo implica una secuencia de ideas, sino que también involucra una consecuencia. Por lo dicho, la acción docente debería unir teoría y práctica, en el intento de incluir las emociones para desarrollar el pensamiento reflexivo en los procesos de aprendizaje.

Para Dewey (1989), el pensamiento reflexivo incluye hechos, ideas, observaciones y sugerencias. También, plantea que los datos (que son los hechos que necesitan ser interpretados y explicados) e ideas (que son las soluciones para las dificultades) son factores correlativos e indispensables de la reflexión.

Los postulados de Paulo Freire (1921-1997), uno de los más influyentes teóricos de la educación del siglo XX e impulsor de la pedagogía crítica, aludían a que el conocimiento se debe construir desde las diferentes realidades que afectan a los involucrados. De este modo, era posible concebir la educación como una práctica liberadora, puesto que permitía desarrollar la conciencia crítica del educando para transformarla. Sobre todo, si se tiene en cuenta que “la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, 1980, p.7).

Es Donald Schön (1930-1997), filósofo y profesor norteamericano, quien, impulsado por las propuestas de Dewey, continúa profundizando sobre la importancia que tiene la reflexión en la práctica profesional. Schön critica la creencia de que la evidencia objetiva y la ciencia podían dar todas las respuestas a la práctica profesional, introduciendo el constructo “Profesional Reflexivo”, que se masifica rápidamente en el campo de la educación, facilitándose con esto que la visión cortoplacista que existía se ampliase a procesos más holísticos (Fullan y Hargreaves, 1977; Hargreaves y Fullan, 2014).

Para Schön (1998), la práctica reflexiva se origina en dos momentos: la reflexión que se

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

produce en la acción, cuando el profesional se ve enfrentado a resolver situaciones en la práctica y debe improvisar soluciones; y, cuando debe considerar cambios de ritmo en lo que hace, introduciendo nuevos conceptos, haciendo nuevas preguntas, volviendo a plantear un tema u obviando alguno para finalizar la clase. Si posterior a esto se piensa sobre lo que se ha hecho, para descubrir cómo nuestro conocimiento en la acción pudo haber contribuido a un determinado resultado, lo denomina “Reflexión sobre la reflexión en acción”. El continuo reflexivo propuesto por Schön, involucra la reflexión en y durante la acción, que implica determinar lo que sucederá, qué se puede hacer, cuál es la mejor técnica o táctica para utilizar, qué orientaciones y qué precauciones son necesarias. La reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción, donde considera que la propia acción es “objeto de reflexión” ya sea para compararla con un modelo, para explicarla o para realizar una crítica. Por tanto, reflexionar no es sólo evocar una acción, involucra un análisis y un proceso continuo de relacionar con criterios, reglas, teorías u otros referentes.

En relación con lo anterior, se puede decir que “fue a partir de los trabajos de Donald Schön que se enfatizó en la necesidad de la práctica reflexiva y se reconoció el ejercicio del pensamiento reflexivo como fuente de innovación en la educación” (Ocampo et al., 2013, p. 20).

Posteriormente, Brubacher et al. (2000), argumentaban que la práctica reflexiva es un fin necesario para los docentes que “entraña tanto elementos propios de la sensibilidad artística como de la capacidad técnica” (p. 33), en donde la conducción de sus acciones, previo a la reflexión, les permitiría tomar decisiones innovadoras y analizar con un espíritu crítico lo que sucede para abordar las mejores alternativas.

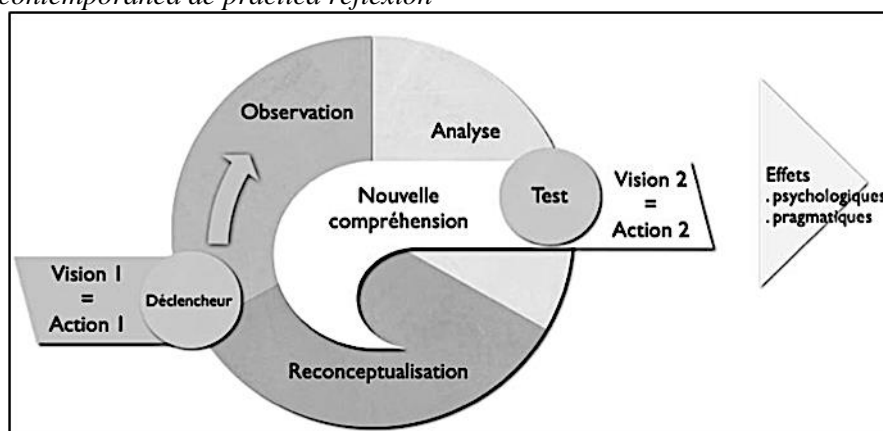
Articular la propuesta realizada por Dewey, con miradas más contemporáneas de la práctica reflexiva, es una tarea que ha realizado Chaubet (2010). Para este autor, el ciclo

Capítulo 2. Práctica docente reflexiva

reflexivo es una experiencia desafiante que desencadena una investigación; la cual mediante la observación conduce a un análisis que posteriormente facilita una nueva comprensión o reconceptualización de la experiencia. Dicho proceso podría o no conducir a una nueva acción (ver Figura 5). Esta nueva comprensión puede provocar efectos psicológicos positivos como son: una mayor motivación, sensación de empoderamiento, de mayor dominio y de pertenencia a una comunidad o efectos pragmáticos.

Figura 5

Síntesis del ciclo pensamiento reflexivo deweyano incluidas corrientes contemporánea de práctica reflexión



Nota. Tomado de Chaubet, 2010, p.64

Un aporte más reciente, sobre la práctica reflexiva, es el que entrega el sociólogo y antropólogo suizo Philippe Perrenoud (2011), quien retoma los conceptos trabajados por Schön (reflexión en la acción y reflexión sobre la acción) para explicar los procesos mentales involucrados. Perrenoud plantea que, en plena acción pedagógica hay escaso tiempo para “meditar y se reflexiona principalmente para guiar el paso siguiente, para decidir el camino que se debe seguir” (p.32). En otras ocasiones, el profesor toma la “la decisión de no intervenir inmediatamente en determinadas circunstancias para darse tiempo para reflexionar con más tranquilidad” (p.33). Fuera de la acción pedagógica, el profesor puede reflexionar sobre las

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

acciones evaluando sus resultados e incorporando nuevas ideas. A esto, el autor agrega que la reflexión es “retrospectiva y prospectiva y conecta el pasado con el futuro” (p. 35).

Desde la mirada de Domingo (2013), la reflexión es una postura intelectual metódica, relacionada con la práctica profesional que requiere intencionalidad y sistematicidad. Domingo y Gómez (2014), añaden que la práctica reflexiva es “una actividad aprendida que requiere un análisis metódico, regular, instrumentado, sereno y efectivo, y que ésta sólo se adquiere con un entrenamiento voluntario e intensivo” (p.53). Finalmente, Ruffinelli et al. (2021) manifiestan que las condiciones necesarias para que se desplieguen procesos reflexivos involucran componentes actitudinales, cognitivos y procedimentales.

Los diversos y numerosos estudios y aportes realizados ponen en manifiesto el valor de la adquisición de un conocimiento práctico a partir de procesos de reflexión, principalmente, respaldados en la importancia que tienen para el mejoramiento de las decisiones y acciones profesionales. Particularmente, permite concluir cada vez y con mayor convicción que desarrollar una práctica docente reflexiva se convierte en una de las competencias básicas que todo profesor debe poseer.

2.3. Práctica docente reflexiva, una aproximación a su conceptualización

Existen múltiples formas de entender y aplicar los principios que una práctica reflexiva involucra. Esta no presenta un solo significado en el que todos estén de acuerdo, por lo que resulta complejo dar forma a una definición precisa sin caer en un reduccionismo.

De partida, la labor docente sitúa al profesor prioritariamente dentro del aula, es acá donde toma decisiones curriculares que comprometen no sólo los contenidos o metodologías que finalmente utilizará, también incluye aspectos tan relevantes y en áreas tan diversas como son: adoptar decisiones organizativas del grupo, determinar roles jerárquicos, emitir juicios, plantear

Capítulo 2. Práctica docente reflexiva

soluciones, dar respuestas a situaciones emergentes, resolver conflictos, entre otros. Muchas veces, estas situaciones que alientan la toma de decisiones del profesor parten de informaciones muy limitadas, en donde apremia el tiempo que se dispone.

Por lo anteriormente expuesto, estas determinaciones serán principalmente reactivas con poco margen de reflexión, por lo que de manera intuitiva y, apelando a la experiencia, el profesor resolverá los conflictos que se le presenten. Sin embargo, las problemáticas actuales exigen a los docentes justificar desde la razón sus decisiones, por lo que el actuar reflexivo se convierte en un elemento esencial de su práctica. La reflexión crítica, analítica y contextualizada pasa a ser un recurso que, obligatoriamente, debe estar presente, porque no basta sólo la experiencia o la intuición. Es necesario pasar al nivel siguiente y colocar estas cualidades al servicio de lo que hoy espera la sociedad, como lo es una educación de calidad.

Las publicaciones que Domingo (2013) y Domingo y Gómez (2014) han realizado sobre este tema, permiten respaldar su importancia y entregan una aproximación a la conceptualización que los procesos reflexivos tienen dentro de la actividad docente:

Actualmente entendemos la educación como un problema práctico que requiere toma de decisiones previamente deliberadas, por medio de la reflexión, y que no puede limitarse a indagar el contexto práctico donde opera, sino que busca también el estudio profundo de la teoría, sin la cual la actividad educativa no logrará ser una práctica verdaderamente reflexiva y crítica. Esta exigencia de reflexión sobre la práctica docente es lo que denominamos propiamente práctica reflexiva (Domingo y Gómez, 2014, p.87).

De manera complementaria, Llopis (2017) en las conclusiones de su tesis doctoral manifiesta que ser docente “también consiste en adoptar una visión socio-crítica de la educación

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

y del entorno en el que se vive, esta posición permite cuestionar la realidad y no conformarse, permite el cambio educativo y permite en definitiva ejercer una ciudadanía responsable” (p.181).

Al revisar la literatura se puede indicar que existe un acuerdo generalizado en que un profesor reflexivo “es aquel que tiene la capacidad para analizar su propia práctica y el contexto en el que tiene lugar, el que es capaz de volver sobre su propia práctica para evaluarla y responsabilizarse de su acción futura” (Villar et al., 1995, p. 63). Mas aún, ser un docente reflexivo es un proceso que no tiene final y un compromiso permanente con el desarrollo profesional, donde constantemente se ponen a prueba las decisiones para buscar nuevas soluciones (Brubacher et al., 2000). Por lo demás:

La práctica reflexiva abre la puerta a los docentes a un nuevo panorama y los hace entrar sugestivamente en un círculo de pensamientos y acciones sobre su quehacer profesional y, como consecuencia, altera, sus perspectivas de la educación y profesionaliza su labor docente (Domingo, 2013, p.156).

En consecuencia, la capacidad reflexiva es inherente a la condición humana, reflexionamos espontáneamente sobre diversos acontecimientos que ocurren en nuestras vidas, ya que no necesitamos un aprendizaje explícito para su realización. Sin embargo, asumir una práctica docente reflexiva requiere del profesor una participación activa y permanente para que este pueda construir su propio conocimiento. Para ello, deberá realizar actividades juntamente con otros compañeros (Marín-Cano et al., 2019; Mau y Harkness, 2020), abordar estudios e investigaciones sobre temas de interés de manera sistemática en el tiempo, estar dispuesto a moldear su actuar cada vez que resulte necesario, hacerse y hacer preguntas, responder y responderse sin preguntas ni respuestas únicas. También, cuestionar la realidad, procesar adecuadamente la gran cantidad de información que nos llega, sacar conclusiones, tomar

Capítulo 2. Práctica docente reflexiva

decisiones y, lo más importante, crear y generar nuevas ideas (Brubacher et al., 2000; Perrenoud, 2011; Gómez, 2018). En síntesis, la práctica docente reflexiva es una actividad planificada que necesita de un determinado tiempo de estudio para su desarrollo, que no se limita a una acción puntual y que se da en un contexto particular.

Para efectos de este estudio y a partir de los planteamientos anteriores, el constructo práctica docente reflexiva se define como el análisis sistemático e intencionado que deben realizar los docentes sobre sus acciones pedagógicas con el fin de introducir mejoras.

Algunos aspectos importantes de mencionar, referidos a determinadas confusiones que se pudiesen originar en el uso del constructo de la práctica reflexiva, señalan que dicha terminología pudiese ser apropiada y emplearse para revertir con un nuevo lenguaje lo que ya se hace, no aportando una diferencia o una mejor forma de realizar los procesos (Fullan y Hargreaves, 1977).

Sobre lo anterior, es de conocimiento que desarrollar una práctica reflexiva conlleva múltiples beneficios tales como: promover el aprendizaje profundo, permitir un actuar deliberado e intencional en el aula, lograr un conocimiento metacognitivo de las propias competencias pudiendo llegar a producir un efecto transformacional, contribuir a establecer nexos entre teoría y práctica, fomentar la toma de conciencia respecto a la realidad educativa, permitir una actuación más sólida ante la realidad del aula y contribuir a la formación permanente del profesorado, entre otros. Sin embargo, esta también corre el riesgo de convertirse en una acción autoconfirmadora que no cabida a un diálogo empático y enriquecedor con los demás. Esto puede limitar la posibilidad de participar activamente en la construcción de una sociedad más igualitaria y crítica (Domingo, 2013).

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Finalmente resulta pertinente referirse a lo mencionado por Brady (2020), quien manifiesta que, en contextos educativos, la plena concentración de un docente en la tarea de enseñar le lleva a tener momentos de “buena docencia”, donde una:

inclinación hacia las acciones reflexivas puede interrumpir el transcurso de estos acontecimientos inmersivos, algo peligroso por dos razones. En primer lugar, encasilla la docencia en una «temporalidad» concreta que no permite enseñar en el momento actual.

En segundo lugar, no tiene en cuenta todo lo que implica la experiencia docente (p.56).

2.4. Factores asociados a una práctica docente reflexiva

Desde una perspectiva institucional, se considera significativo para una práctica docente reflexiva los siguientes factores: (a) las redes de recursos con las que cuentan los centros, (b) el tipo de liderazgo directivo, (c) la ratio alumnado/profesor en función del tamaño, nivel socioeconómico y cultural, (d) el clima que se manifiesta en los centros escolares, (e) la autonomía en la gestión y (f) la utilización de las evaluaciones para la mejora organizativa (Domingo y Gómez, 2014; Fernández-Fernández et al., 2016; Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2019). Así mismo, resulta positivo para esta práctica reflexiva fomentar el trabajo colaborativo y generar espacios de diálogo que promuevan en los docentes una reflexión de su quehacer pedagógico, dado que esto implica una mayor dedicación e intensidad (Bellei et al., 2015; MINEDUC, 2017a).

Con relación a aspectos de formación y desarrollo profesional docente que se ajustan a un perfil de desempeño reflexivo son consideradas una amplia lista de factores. Entre estos, destacan la experiencia y colaboración entre docentes, donde la cooperación de pares y mentores son estrategias altamente valoradas (OCDE, 2009 y 2014). Por otra parte, la asignatura que imparte el docente junto a la utilización de diversas metodologías (Callejas et al., 2015);

Capítulo 2. Práctica docente reflexiva

influyendo también su participación y el impacto de las investigaciones realizadas, al igual que un manejo apropiado de deberes y dilemas éticos de la profesión docente y una alta participación en actividades de formación y desarrollo profesional (Domingo, 2013; Domingo y Gómez, 2014). Sobre todo, si se tiene en cuenta la posibilidad de asistir a distintas instancias de formación que se ajusten a las necesidades de los contextos, respondan a las motivaciones y metas personales, y cuenten con el apoyo de los empleadores, puesto que estas favorecerían un desempeño profesional reflexivo impulsando a los docentes a asumir la responsabilidad de su propio crecimiento profesional (Bautista et al., 2015; Nieme, 2015; OCDE, 2019).

2.5. Medios para fomentar una práctica docente reflexiva

Para fomentar el desarrollo de habilidades de reflexión pedagógica, surgen diversos modelos, métodos, técnicas e instrumentos a utilizar que permiten guiar y favorecer la reflexión con el propósito de resolver de un modo consciente, intencionado y ajustado al contexto escolar, las dificultades más frecuentes y complejas de la práctica docente. En las siguientes Tablas 1, 2 y 3 se comentan los más representativos de acuerdo con sus autores:

Tabla 1

Modelos Práctica Docente Reflexiva

Autores	Modelos
Modelo de Kolb (1984) El Aprendizaje experiencial	En este modelo el aprendizaje es visto como un ciclo de cuatro etapas: I Experiencia concreta (inmersión). Considera las experiencias inmediatas y concretas las cuales sirven de base para la observación. II Análisis sobre estas observaciones (reflexión). Se comienza a construir una teoría general de lo que puede significar esta información. III Formulación de conceptos abstractos y generalizaciones (conceptualización). IV Que se verifican o experimentan en nuevas situaciones (aplicación).
Modelo de Gibbs (1988)	Modelo propuesto como una herramienta eficaz para reflexionar una vez ocurrido un incidente crítico, sea este positivo o negativo. Calificado como un método apropiado para aprendices al considerar seis etapas claramente definidas: Las tres primeras etapas se relacionan con lo sucedido. I Descripción. Describir brevemente el incidente, incluyendo detalles importantes para indicar lo que sucedió. Es importante incluir información que

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Autores	Modelos
	<p>de sentido al evento, sin embargo, es importante que el relato sea breve.</p> <p>II Sentimientos. Evocar cualquier sentimiento o pensamiento que se tuvo en el momento del evento en forma aislada a los otros componentes sin evaluarlos y cómo estos le impactaron al evento.</p> <p>III Evaluación. Da la oportunidad de explorar lo positivo y lo negativo de lo sucedido. Se debe incluir acá lo que otros hicieron o no hicieron bien.</p> <p>Las tres etapas siguientes se relacionan con dar sentido al incidente y cómo se podría mejorar una intervención si en futuro sucediera algo similar.</p> <p>IV Análisis. Supone la etapa más amplia ya que es donde se debe dar sentido al evento. Debe considerarse en la reflexión todos los temas relacionados al evento, así como consultas a literatura académica relevante y/o expertos.</p> <p>V Conclusiones generales y específicas. Si las etapas anteriores se desarrollan de manera consiente, aportando todos los insumos requeridos (honestidad en la descripción, sentimientos involucrados, revisión literaria pertinente y relevante, actuar del resto de involucrados) se debería llegar a una conclusión lógica sobre cómo se puede abordar el evento crítico.</p> <p>VI Plan de acción. Se relaciona con elaborar un plan para si este evento o uno similar volviera a ocurrir.</p>
<p>Modelo ATOM Domingo y Gómez (2014) Indagar y analizar la práctica</p>	<p>“El objetivo que pretende este modelo es identificar y analizar la práctica educativa seleccionada mediante la disección o aislamiento de los distintos elementos que han confluído con el propósito, una vez analizada la práctica, de proponer una mejora puntual en una futura acción similar” (p. 108).</p> <p>Considera el imaginario docente, aspectos curriculares y didácticos, conocimiento teórico, emociones y sentimientos, aspectos éticos e intencionalidad.</p>

Nota. Elaboración propia a partir de autores.

Tabla 2

Métodos Práctica Docente Reflexiva

Autores	Métodos
<p>Método R4 Domingo (2008) Mejorar la práctica a partir de la reflexión individual</p>	<p>Se sostiene en cuatro fases consecutivas de reflexión individual.</p> <p>“R1. Seleccionar la acción o situación. La situación debe ser concreta y real.</p> <p>R2. Reconstruir el hecho a posteriori. Recordarla y escribirla. El hecho de escribir centra la mente y depura la acción sobre la cual reflexionar. Es necesario destacar aquello que ha actuado como detonante y que ha hecho salir de la rutina al docente, obligándolo a reflexionar en plena acción y a realizar cambios, tomar decisiones y replantear su acción, su intervención y cuestionarse su planificación inicial.</p> <p>R3. Reflexión Individual Autorregulada (PRI: Práctica reflexiva individual). Involucra Conocimiento en la acción, corresponde al conocimiento personal que cada docente posee y que se pone en funcionamiento en forma espontánea en la acción profesional. Reflexión en la acción, cuando un hecho provoca que el docente, sin detener la acción, deba cambiar su rutina. Reflexión sobre la</p>

Capítulo 2. Práctica docente reflexiva

Autores	Métodos
	<p>“reflexión en la acción”, se analiza a posteriori la reflexión sobre la acción y se decide como mejorar la intervención si se volviese a dar el caso.</p> <p>R4. Optimizar la propia práctica. ¿Qué he aprendido de esta situación práctica?, ¿Qué deseo modificar y qué deseo mantener en mi siguiente intervención?, ¿Con qué conocimientos teóricos relaciono la experiencia vivida en el aula?, ¿Cómo influye o modifica esta experiencia mis conocimientos teóricos?, ¿Qué debilidades he detectado en mi formación?, ¿Qué elementos subyacentes - consientes o inconscientes- considero que debería variar, superar o quizás mantener?, si volviera a repetir este caso, ¿haría algo distinto de lo que he hecho como resultado de esta práctica reflexiva realizada?” (Domingo, 2008 en Domingo y Gómez, 2014, p. 117).</p>
<p>Método R5 Domingo (2013) Mejorar la práctica a partir de la reflexión individual y grupal</p>	<p>“Parte de la práctica para regresar de nuevo a ella tras un proceso de aprendizaje reflexivo individual y compartido.</p> <p>R1 Realidad vivida en el aula para reflexionar.</p> <p>R2 Reconstruir el hecho a posteriori.</p> <p>R3 Reflexión Individual Autorregulada (PRI).</p> <p>R4 Reflexión compartida o grupal (PRG: Práctica reflexiva grupal), supone interacción y contraste con otros colegas, con el conocimiento teórico y con uno mismo.</p> <p>R5 Planificar la nueva intervención y optimizar la propia práctica” (Domingo, 2013 en Domingo y Gómez, 2014, p.112).</p>
<p>Métodos de Llopis (2017)</p>	<p>Clasifica los métodos para fomentar la práctica reflexiva en:</p> <p>Métodos que se apoyan en la tecnología:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Diario reflexivo on-line. <p>Métodos basados en la interacción humana:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apoyo del tutor y/o supervisor, (por medio de guías predefinidas y textos reflexivos, refuerzo y retroalimentación y entrevistas reflexivas individuales). • Apoyo del grupo de iguales. • Apoyo mixto.

Nota. Elaboración propia a partir de autores.

Tabla 3

Instrumentos y Técnicas Práctica Docente Reflexiva

Autores	Instrumentos/Técnicas
<p>Fullan y Hargreaves (1977 y 1999)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Evocar imágenes personales positivas. Se trata de vislumbrar la razón por la cual un proyecto determinado es importante, recordando y acentuando las experiencias positivas que se tengan, ya que esto permitiría definir metas y valores más profundos. - Lectura profesional. Permite acceder a conocimientos, perspectivas y nuevas ideas de manera sencilla. - Diálogo profesional. Específico y centrado en la acción. Se relaciona de

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Autores	Instrumentos/Técnicas
	<p>manera estrecha con la investigación de la cual se nutre y de la práctica, ya que ambas pueden servir de base para plantear preguntas, temas de investigación o para realizar comparaciones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Grupos de profesores o Grupos de apoyo al docente (dentro de la escuela y entre escuelas). Una de las ventajas de estas agrupaciones se da en una dimensión social que trasciende al profesor, ya que son creadas y mantenidas por los mismos profesores, con profesores y para ellos. - Investigación docente (principalmente investigación-acción). Es considerada una técnica apropiada para el análisis de incidentes prácticos, dado que propone una muy buena forma de control directo sobre el quehacer docente. - Autobiografías e historias de vida (personales). Narraciones escritas sobre desarrollo y experiencias docentes. Aportan oportunidades de reflexión personal que permiten conocer propósitos y posibles cambios que se quieran realizar. Su puesta en común junto a otros docentes permite realizar una reflexión más profunda. - Cursos y calificaciones avanzadas. Recursos externos que brinden seguridad, oportunidad, estímulo intelectual, cuyo núcleo central sea la actividad de los profesores, constituyen un estímulo para la reflexión personal.
Brubacher, Case y Reagan (2000)	<ul style="list-style-type: none"> - El diario de reflexión. Implica registrar lo acontecido al término de la jornada, reflexionar acerca de ello, extraer conclusiones y compartirlas. - Las descripciones. Consideran observar a compañeros del equipo docente, describir por escrito lo percibido y compartir estas observaciones con el equipo. - La capacitación profesional que intencionadamente implique el uso de la práctica reflexiva en interacciones cooperativas para abordar problemas reales que suceden en las aulas. - La investigación acción (proyectos de investigación para la acción).
Domingo y Gómez (2014)	<ul style="list-style-type: none"> - Registro de Aprendizaje Reflexivo (RAR). Cuaderno personal para un registro doble y paralelo que realiza el docente en situaciones de formación (Ideas – Reflexiones). - Mi Estilo Docente en Construcción. Instrumento para la formación inicial del docente. - Habilidades para el Estudio de Casos. Es un instrumento de uso grupal que debe contar con un moderador para el análisis de situaciones vividas. Los casos son historias reales vividas por los participantes, es útil cuando los participantes son capaces de realizar individualmente en primer lugar y posteriormente compartir de manera colectiva reflexiones sobre lo estudiado. Este instrumento tiene como finalidad que los participantes generen ideas propias, discutan con argumentos, eviten juicios de valor, adopten una actitud de apertura y respeto. Fomenta la toma de decisiones y la transferencia a la propia realidad. - Pauta para el Estudio de un Caso. Extraída del Método R5. - Indagar sobre mi Programación. Propuesta dirigida para reflexionar críticamente a través del trabajo de programación y planificación docente.

Capítulo 2. Práctica docente reflexiva

Autores	Instrumentos/Técnicas
	<ul style="list-style-type: none">- Explorar mi Identidad Docente. Instrumento reflexivo para la formación permanente de docentes.- Fortalezas y Debilidades de un Equipo Docente. Instrumento que facilita la cohesión del equipo docente, facilita el trabajo cooperativo.- Carpeta de Aprendizaje Reflexivo. Instrumento para la reflexión y sistematización de los procesos de recogida de información.- Pauta de Evaluación Reflexiva (PER). Instrumento de uso individual, tiene como finalidad mejorar la evaluación al inicio o al final de una unidad didáctica.- De la Observación a la Reflexión. Fichas Reflexivas.
Lara, Pereira, Alvarado y Muñoz (2015)	Portafolio Electrónico. Reflexión de la práctica pedagógica a través de un portafolio electrónico.

Nota. Elaboración propia a partir de autores.

Brubacher et al. (2000), manifiestan que “no hay ninguna fórmula sencilla para alcanzar el éxito, ni un método garantizado que permita convertirse en un educador reflexivo, como tampoco hay métodos que garanticen que uno será un buen docente” (p. 159). Sin embargo, al presentar los diversos instrumentos, técnicas, métodos y modelos expuestos, los autores coinciden en manifestar que desarrollar la capacidad reflexiva en docentes es imprescindible, ya que resultaría imposible ser un buen profesional sin llevar a cabo esta práctica de manera sistemática y permanente.

2.6. Niveles de reflexión docente

En un acto reflexivo se identifican formas más superficiales y otras más profundas de reflexión dependiendo de los individuos, condiciones, experiencias y particularidades propias de cada situación. Para Fullan, y Hargreaves (1977), son menos habituales las prácticas más incisivas que conducen a un pensamiento más profundo. Sin embargo, en investigaciones posteriores Venegas (2021) manifiesta que “sobre la identidad se concluye una adscripción heterogénea a los diversos modelos docentes, aunque principalmente se vinculan a modelos

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

reflexivos y críticos, en los que el ser docente tiene un carácter profesionalizante, más que técnico” (p.244).

Al respecto y de manera concreta, en la literatura revisada se identifican niveles en que el proceso reflexivo se manifiesta en los docentes. A continuación, se presenta diversos aportes.

Fullan y Hargreaves (1977), identifican tres dimensiones en las que los profesores reflexionan respecto de sus prácticas pedagógicas, que se pueden observar en la siguiente Tabla 4:

Tabla 4

Dimensiones en la reflexión docente

Nivel de reflexión	Características
Primera Dimensión	Considera las impresiones personales obtenidas en plena actividad, las que es posible enriquecer solicitando a los estudiantes, textos escritos sobre los hechos ocurridos.
Segunda Dimensión	Considera la mirada de otros docentes, lo que brindará nuevas perspectivas de lo que ha ocurrido. Este accionar colaborativo, provocará la incomodidad y disonancia necesaria para provocar cambios, al proporcionar elementos que permitan dimensionar la brecha que existe entre lo que se cree que se hace y lo que realmente se hace.
Tercera Dimensión	Se refiere a reflexionar sobre la acción, es decir, sobre los propósitos y principios implícitos en los juicios que los docentes manifiestan en las aulas. Involucra también, reflexionar sobre el contexto, de cómo este favorece o dificulta la enseñanza.

Nota. Elaboración propia a partir de Fullan y Hargreaves (1977).

Van Manen (1997), manifiesta que “es posible delinear los niveles de reflexividad de la racionalidad deliberativa, asociados con las correspondientes interpretaciones de lo práctico” (p.226). Para ello, propone un modelo jerárquico de tres niveles de racionalidad deliberativa, coherentes con las correspondientes interpretaciones de quien lo practica, con la experiencia que el docente posee, desde principiante hasta experto, y con el contexto social y político donde se desarrolle. La siguiente Tabla 5 muestra el modelo jerárquico propuesto por Van Manen (1997):

Capítulo 2. Práctica docente reflexiva

Tabla 5

Modelo jerárquico de tres niveles de racionalidad deliberativa

Nivel de reflexión	Características
Racionalidad Técnica	La práctica se ocupa principalmente de los medios en lugar de los fines, sirviéndose de principios, teorías y recomendaciones técnico - prácticas para lograr los objetivos de desarrollo curricular. Se corresponde con la aplicación efectiva del conocimiento educativo y de los principios básicos del currículum con el propósito de alcanzar un fin dado (conocimientos, protocolos, técnicas profesionales específicas).
Práctico	En este nivel la práctica se basa en un compromiso de valor con algún marco interpretativo por parte de quienes participan en el proceso del currículo. Se relaciona con la clarificación individual y experiencias culturales, significados, percepciones, suposiciones prejuicios y presuposiciones, con el propósito de orientar las prácticas. Se refiere, por tanto, a reflexionar sobre aquellos supuestos implícitos en las prácticas y las consecuencias que aportan. “En este nivel de la práctica el foco está en una comprensión interpretativa de la naturaleza y calidad de la experiencia educativa, y de hacer elecciones prácticas” (Manen, 1997, pp. 226-227).
Crítico	La práctica se dirige, reflexivamente al cuestionamiento de los criterios morales, éticos y normativos, relacionados con el desempeño profesional y con las problemáticas sociales en su conjunto.

Nota. Elaboración propia a partir de Van Manen (1997).

Killion y Todmen (1991), distinguen tres tipos de reflexión: (a) reflexión sobre la práctica, (b) Reflexión en la práctica y (c) reflexión para la práctica. Las dos primeras se entienden como reactivas ante un hecho específico que obliga a reaccionar, el tercer nivel sería el resultado de las anteriores.

La propuesta de Larrivee (2008) identifica tres niveles de reflexión docente, el más básico relacionado con un nivel de carácter técnico hasta llegar a un nivel crítico. La siguiente Tabla 6 expone los niveles señalados por el autor:

Tabla 6

Niveles de reflexión docente

Nivel de reflexión	Características
Reflexibilidad Técnica	Caracterizado por considerar la enseñanza como eventos aislados. La atención docente está puesta en identificar qué funciona y qué no funciona en un aula, sin ocuparse de su valor o finalidad.
Reflexión Pedagógica	En este nivel se considera la teoría y/o fundamentos pedagógicos que rodean las prácticas o eventos.
Reflexión Crítica	En este nivel se consideran y reconocen las consecuencias éticas, políticas y sociales del trabajo docente realizado.

Nota. Elaboración propia a partir de Larrivee (2008).

Por otra parte, Rodrigues (2013) distingue tres niveles en el proceso reflexivo de los docentes, el cual se muestra en la siguiente Tabla 7:

Tabla 7

Niveles en el proceso reflexivo de los docentes

Nivel de reflexión	Características
Nivel Básico	Caracterizado por las descripciones y narraciones de la práctica docente, con ausencia de análisis sobre lo que se hizo y el porqué.
Nivel Intermedio	El interés está centrado en los aspectos técnicos didácticos y donde existe una reflexión sobre el actuar profesional y las competencias que se tienen.
Nivel Superior	Centrado en el análisis del contexto y de las implicancias éticas, sociales y culturales del proceso educativo.

Nota. Elaboración propia a partir de Rodrigues (2013).

Lamas y Vargas-D'Uniam (2016), basándose en los niveles de reflexión propuestos por Larrive (2008), indica cuatro niveles reflexivos (ver Tabla 8):

Tabla 8

Niveles de reflexión

Nivel de reflexión	Características
Nivel pre-reflexivo	Las reflexiones se concentran en la descripción de problemas atribuyendo la responsabilidad a otros u otras circunstancias (alumnos, tiempo disponible, cantidad de actividades), o se circunscriben tomando como base creencias y posiciones personales. En este nivel es posible la detección de necesidades de los estudiantes, sin lograr identificar la problemática con claridad ni evidenciar una comprensión de estrategias concretas para su atención.
Nivel superficial	Se elaboran explicaciones de las diversas situaciones basándose exclusivamente en la experiencia, los análisis se caracterizan por una descripción detallada de las estrategias que se utilizan para lograr los objetivos propuestos.

Capítulo 2. Práctica docente reflexiva

Nivel pedagógico	Consiste en una descripción de hechos basados en la explicación de conocimientos didácticos, teóricos o en investigaciones educativas señalando las necesidades específicas y estrategias concretas para su abordaje. En este nivel cabe el análisis del impacto que las decisiones pedagógicas tienen sobre el aprendizaje de los estudiantes y las responsabilidades que esto conlleva, como así también el análisis de los fines y metas educativas y de las teorías presentes en diferentes enfoques pedagógicos.
Nivel crítico	Considera las implicancias sociales o políticas del actuar pedagógico en la transformación social.

Nota. Elaboración propia a partir de Lamas y Vargas-D'Uniam (2016)

De manera similar Ryan (2013), Ruiz (2021) y Sabariego et al. (2018) proponen 4 niveles en los que la reflexión docente se manifiesta, tal como se puede observar en la siguiente Tabla 9:

Tabla 9

Niveles de reflexión docente

Nivel de reflexión	Tipo	Características
Primer nivel	Informar y dar respuesta (<i>reporting/responding</i>)	Es el nivel más básico de reflexión, se expresa en enseñar a relatar, ser consciente y deliberar sobre aspectos de la práctica. El énfasis está en la identificación del objeto de la reflexión, en identificar “que es relevante para uno mismo”. Saber identificar una situación teórica o práctica en la que centrar la reflexión es un elemento esencial para poder desarrollar el proceso reflexivo.
Segundo nivel	Relación (<i>relating</i>)	Es el nivel en que el estudiante reflexiona en términos de sus propias experiencias previas con el mismo (a partir de un problema relacionado o en un entorno similar). Debe hacer conexiones con sus habilidades, conocimientos previos, con sus valores y prioridades, y ver como estos se relacionan con los valores y prioridades de otras personas.
Tercer nivel	Razonamiento (<i>reasoning</i>)	Es el grado en el que el alumnado pasa de la evidencia a la razón y es capaz de producir reflexiones más rigurosas que la etapa anterior, lo que comporta: argumentar en detalles, consultar la teoría y la literatura relevante para apoyarlo y considera diferentes perspectivas. La explicación y justificación aparecen a medida que se examinan las diferentes posibilidades; a veces incluso se consideran las implicaciones éticas.
Cuarto nivel	Reconstrucción (<i>reconstructing</i>)	Es el último nivel donde se sitúa el proceso reflexivo en su máxima expresión. El alumnado debe demostrar nuevas ideas y formas de pensar sobre un problema transferibles a la práctica futura o su desarrollo profesional.

Nota. Elaboración propia a partir de Ryan (2013), Ruiz (2021) y Sabariego et al. (2018).

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Sin determinar un orden jerárquico Valli (1997) centró sus investigaciones tanto en el contenido de la reflexión como en su calidad, concluyendo que existen cinco tipos de reflexión (ver Tabla 10):

Tabla 10

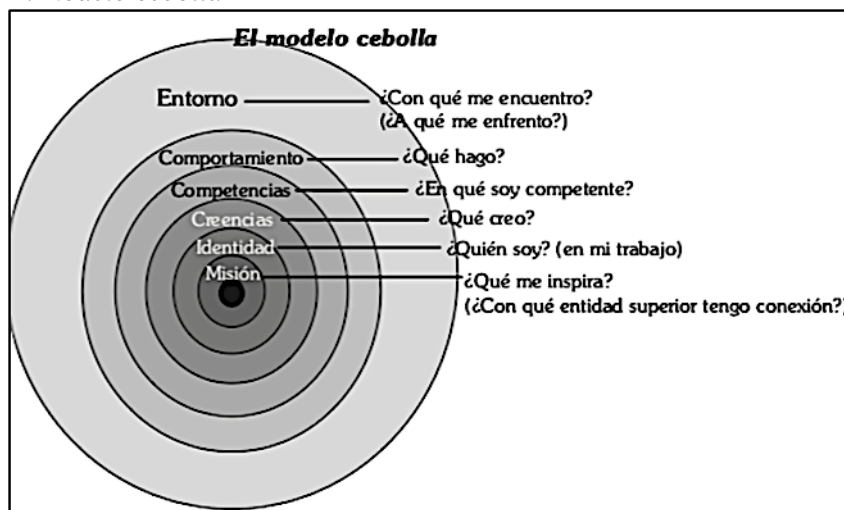
Niveles de reflexión docente según Valli (1997)

Nivel de reflexión	Características
Reflexión técnica	Referida a la enseñanza de técnicas o habilidad.
Reflexión en la acción y reflexión sobre la acción	Incorpora el uso de los propios valores, creencias, contexto del aula y estudiantes como fuentes de conocimiento para la acción.
Reflexión deliberativa	Implica los análisis contextuales de como son los estudiantes, del plan de estudios, de las estrategias de instrucción, de las reglas y la organización del aula. Además de considerar los dilemas provocados por las creencias personales, valores, investigación, experiencia y los consejos de otros docentes, argumentando con buenas razones las decisiones tomadas.
Reflexión personalista	Implica pensar en el propio crecimiento personal, empatizar y preocuparse de la mejora integral de los estudiantes.
Reflexión crítica	Considera las dimensiones sociales, morales y políticas de la escolarización y aplica criterios éticos, como la justicia social y la igualdad de oportunidades a las metas y procesos escolares.

Nota. Elaboración propia a partir de Valli (1997).

Por otra parte, Korthagen (2010) ha representado un modelo, que se asemeja a una cebolla, para indicar los elementos presentes en una reflexión profesional (ver Figura 6). Este autor indica que “la idea que subyace al modelo cebolla es que todos los niveles están interrelacionados y que la reflexión profesional se ha hecho más profunda por una búsqueda de estas relaciones” (p.95). En este modelo, el primer nivel se refiere a los elementos del entorno que corresponden a la capa externa y más superficial. Le siguen el comportamiento, las competencias y las creencias para llegar a un nivel más profundo o interno donde se alojaría la identidad y la misión de la persona que reflexiona. Este último corresponde a “un nivel transpersonal (a veces se hace referencia a él como el nivel de la espiritualidad)” (p.94).

Figura 6
El modelo cebolla



Nota. Tomado de Korthagen, 2010, p.95

Una mirada diferente es la que aportan autores como Brubacher et al. (2000) y Gómez (2018). De manera puntual, Brubacher et al. (2000) conceptualizan la práctica reflexiva “sin considerarla de un modo jerárquico, centrándose en cambio en los elementos que parecen desempeñar papeles significativos en cuanto a estimularla” (p.39). Hablan del proceso reflexivo como un continuo de reflexividad y como un proceso no lineal, ya que este es una “espiral continua en donde cada elemento de la práctica reflexiva se ve constantemente involucrado en un proceso interactivo de cambio y desarrollo” (p. 39). De manera similar, Gómez (2018) plantea que “la competencia reflexiva se activa de forma cuasi permanente en la actuación docente y se sostiene en las tres grandes fases del trabajo docente: la planificación, la praxis o acción y la reflexión” (p. 98).

Finalmente, cabe hacer referencia a lo aportado por Brady (2020), quien pone en “tela de juicio la forma excesivamente sometida a indicadores en la que se espera que los profesores reflexionen” (p.56). Para este autor, es necesario analizar detalladamente las complejidades de la propia reflexión “en vez de entenderla solo como un mero instrumento para medir y fomentar la

eficacia en el aula” (p.71), lo que implica “dejar de lado la inclinación hacia explicitarlo todo en la educación, algo que se ve como necesario para lograr unas valoraciones más objetivas de la actividad educativa” (p.71).

2.7. Enfoque del profesor como profesional reflexivo

La práctica docente reflexiva es largamente reconocida como un mecanismo sustancial para apoyar el desarrollo del profesorado, ayudando a mejorar la práctica y suscitar positivos cambios en la misma (Moon, 2004).

Autores como Kirkman y Brownhill (2020) manifiestan que la práctica reflexiva es un “acto creativo de conocimiento profesional” (p.106) y que un enfoque estructurado para esta práctica debe equilibrar los apoyos necesarios para que los procesos reflexivos emerjan, previniendo que se conviertan “en una fórmula prescrita para las ‘mejores prácticas’” (p.95) y contribuyendo así a que la reflexión mantenga su carácter exploratorio. Para este fin, proponen dirigir los procesos reflexivos docentes a formas autorreflexivas “Self-Reflective Shapes”, dado que la autorreflexión tiene un efecto beneficioso en el crecimiento académico de los educadores, materializado en una mayor atención en el desarrollo de estrategias de enseñanza-aprendizaje y en el fomento de prácticas colaborativas innovadoras (Nikki y Delores, 2020). Así mismo, en la toma de decisiones efectivas (Frederick, 2015).

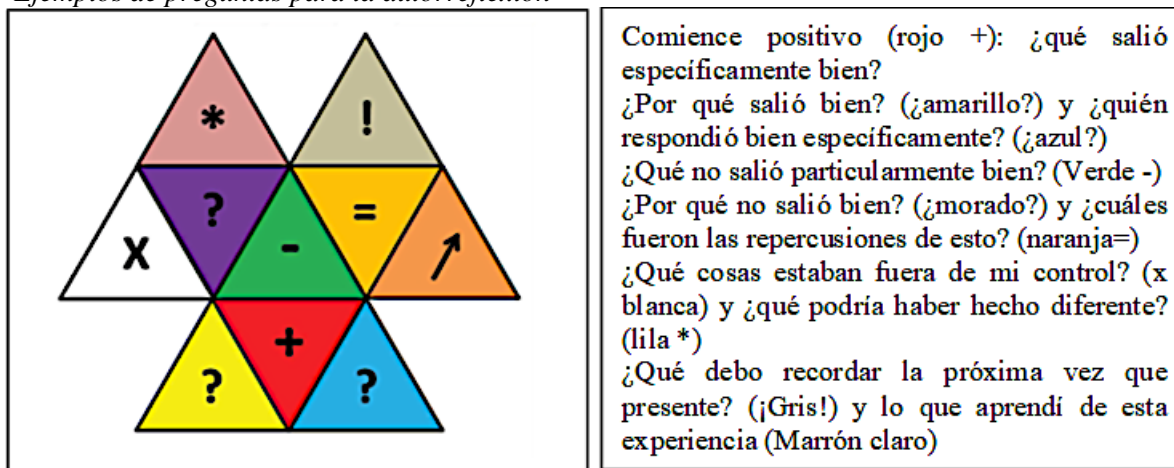
De manera concreta, Kirkman y Brownhill (2020) proponen un enfoque guiado, donde inicialmente el docente seleccione y dibuje cualquier forma bidimensional en una hoja de papel o en un dispositivo tecnológico, después divida la forma bidimensional en compartimentos separados con líneas y luego identifiquen preguntas que le gustaría hacerse, las que finalmente se convertirán en una guía para su autorreflexión. Para estos autores la metodología de autorreflexión descrita puede ofrecer un medio para avanzar hacia el conocimiento profesional,

Capítulo 2. Práctica docente reflexiva

integrando conocimiento y experiencia explícita y tácita. Una forma autorreflexiva con una serie de preguntas se observa en la Figura 7.

Figura 7

Ejemplos de preguntas para la autorreflexión



Nota. Tomado de Kirkman y Brownhill, 2020, p.104

Desde otra mirada, Frederick (2015) indica que el valor asignado a los procesos reflexivos estaría mediado por factores externos como son la materia que se enseña y los entornos de aprendizaje. Y que la estimulación de prácticas reflexivas se asociaría con conocer los contenidos relacionados a estas prácticas, así como de los procesos que se llevan adelante cuando se concreta. De igual manera, el autor indica que es necesaria la “comprensión de cuestiones de crecimiento personal y equidad” (p.15).

2.8. Modelos de desarrollo profesional vinculados a la práctica reflexiva en diferentes contextos

Existe un amplio consenso en que la práctica docente reflexiva es un factor o componente clave para mejorar los procesos educativos, puesto que contribuye significativamente en la efectividad de las decisiones que los docentes toman (Domingo, 2013; Domingo y Gómez, 2014; Escudero et al., 2017; Frederick, 2015; Fullan y Hargreaves, 1977; Hargreaves y Fullan, 2014;

Vaillant y Marcelo 2015). Sin embargo, existen tensiones relacionadas con desafíos sistémicos que enfrentan los docentes y que pueden dificultar los procesos reflexivos, dado el legado de racionalidad técnica imperante en numerosos sistemas educativos (Kirkman y Brownhill, 2020).

Para Vaillant y Marcelo (2015), el desarrollo profesional es “un proceso a largo plazo, que incluye diferentes tipos de oportunidades y experiencias planificadas con sistematicidad para promover el crecimiento y desarrollo docente” (p. 144). En su abordaje existen y muchas veces conviven dos líneas. En una de ellas, se identifica al docente como un profesional carente o falto de herramientas adecuadas para su rol formativo, ya sea por una insuficiencia en su formación o por una falta de actualización. La manera de subsanar estas mermas es generalmente a través de “cursos”, donde la asociación entre teoría y práctica se entiende de manera lineal y se carece de contextualización. Esto sería realizado por expertos fuera del horario laboral en modalidades presenciales o e-learning, donde se espera que el docente una vez realizado el “perfeccionamiento” transmita sin dificultades el aprendizaje a su práctica.

Por otro lado, están los modelos donde se reconoce a los docentes como profesionales activos y reflexivos, capacitados para organizar su desarrollo profesional o perfeccionamiento y son generadores de conocimiento pedagógico. A través de una formación ajustada desde los centros, alternando trabajo en aula y fuera de esta, los docentes participan en seminarios, grupos de discusión, socialización de proyectos de innovación, investigación acción, discusión de incidentes críticos o en narraciones de experiencias. Este modelo, centrado en el desarrollo, considera los contextos, tiene un fuerte componente social y requiere de habilitar espacios y tiempos institucionales para su ejecución. Además, los expertos que trabajan horizontalmente con docentes basan su quehacer en propiciar la indagación, la comunión entre teoría y práctica y

Capítulo 2. Práctica docente reflexiva

en vincular el trabajo docente con aspectos políticos, culturales y sociales vigentes (Vezub, 2013; Vaillant, y Marcelo 2015; Vaillant, 2016).

Las diversas propuestas de desarrollo profesional, no se vinculan de manera unívoca con un solo modelo de formación, como se verá más adelante, sino más bien su concreción obedece a múltiples factores, entre ellos: (a) políticas educativas, (b) estrategias de trabajo, (c) contextos, (d) trayectorias docentes, (e) problemáticas vigentes, (f) espacios de formación y (g) condiciones propias de cada centro.

Sin embargo, en cada caso se considera la adquisición de conocimiento para el desarrollo de capacidades más específicas, habitualmente relacionadas con los roles que se desempeñan, promoviéndose diversas oportunidades para adquirir conocimientos por diferentes vías ya sea colectivamente o solo, y buscando propiciar el desarrollo autónomo tanto como el despliegue de una actitud reflexiva y autocrítica. Teniendo como fin último, impactar en las aulas y con ello mejorar el aprendizaje de los estudiantes (Bautista et al., 2015; Escudero et al., 2017; Niemi, 2015; Vaillant y Marcelo, 2015).

Siendo diversos los enfoques, medios y mecanismos propuestos e implementados para permitir a los docentes adquirir las herramientas necesarias para optimizar su praxis, cabe destacar las propuestas realizadas en países como Singapur que en sólo tres décadas de vida independiente ha pasado de ser una aldea de pescadores, a ser uno de los países con mejor desempeño en educación a nivel mundial, y donde ha sido primordial la importancia otorgada al desarrollo del capital humano.

En el ámbito educativo de Singapur, la profesión docente goza de un importante prestigio. Para el ingreso a la carrera profesional se requiere tener un rendimiento académico que se sitúe en el tercio superior de su cohorte y superar un exigente proceso de selección que

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

involucra capacidades intelectuales, intereses y cualidades personales. Para abordar el desarrollo profesional docente, se ha implementado un modelo denominado “Modelo de crecimiento docente”, donde se conjugan los intereses de profesores, necesidades de las escuelas y del currículum nacional, con una importante disposición de horas y actividades a las cuales los profesores pueden acceder. Principalmente, estos buscan desarrollar las nuevas y necesarias herramientas para los desafíos que plantea el ejercicio profesional docente del siglo XXI.

Existen tres principales proveedores de desarrollo profesional docente: Instituto Nacional de Educación (NIE), Academia de Profesores de Singapur (AST) y las escuelas. Las dinámicas utilizadas por estas organizaciones promueven la interacción de los docentes tanto de forma presencial como online. En 1998 la AST implementó la “Red Docente” (liderado por profesores), la cual es pionera en dar valor al desarrollo profesional docente tras diseñar e implementar programas interconectados que facilitarían la conexión, colaboración, reflexión e investigación de los profesionales.

La organización básica de aprendizaje se denominaba “Círculos de aprendizaje”, apoyada principalmente en la reflexión y el diálogo entre colegas. Su dinámica consistía en la conformación de pequeños grupos (3 o 4 docentes) auto dirigidos que realizaban actividades vinculadas a la investigación-acción para generar conocimiento, el cual posteriormente compartían en talleres, conferencias, páginas web y publicaciones. Las políticas implementadas con posterioridad a 1998, continúan dando plena responsabilidad a los docentes en su desarrollo profesional, otorgándoles las posibilidades de ser ejecutores y productores del conocimiento que ellos requieren. Tal como mencionan Bautista et al. (2015) “la Academia fue creada con el propósito de crear esta fraternidad de los profesores activos, comprometidos y reflexivos, y para facilitar la creación de comunidades de aprendizaje entre los profesores” (p.432).

Capítulo 2. Práctica docente reflexiva

Una importante parte del desarrollo profesional en Singapur se desarrolla en los contextos de trabajo. Mayormente, en las escuelas de primaria y secundaria, los grupos de colegas conforman los “Equipos de Aprendizaje”, los cuales colaboran y aprenden juntos tratando temáticas diversas relacionadas con la innovación curricular, las prácticas docentes centradas en el estudiante, los nuevos usos de las TIC, la planificación de la docencia colaborativa y del aprendizaje basado en proyectos, por mencionar algunos más relevantes. Todos estos, sobre la base de la reflexión, el diálogo y la investigación que desempeñan junto con otros colegas. Cabe mencionar, que tanto los talleres, conferencias como investigaciones permiten compartir ideas y aprendizajes, y a su vez, facilitan el acceso a herramientas para un eficaz desarrollo profesional (Bautista et al., 2015; Vaillant y Marcelo, 2015).

De manera similar, un modelo de desarrollo profesional que incorpora estrategias vinculadas a una práctica reflexiva es el observado en Finlandia, el cual cuenta con una herencia cultural luterana donde prima la responsabilidad, la disciplina y el esfuerzo. La carrera docente goza de un gran prestigio social que atrae a jóvenes talentosos que permanentemente aprenden y que tienen una importante vocación de servicio (Jaña y Carrillo, 2017).

La selección de futuros maestros es muy competitiva, se desempeñan en contextos que le proporcionan autonomía y delegación profesional a su labor, gozando de mucha libertad y que les exige responsabilizarse de los resultados y del bienestar holístico de sus estudiantes. Durante toda su carrera profesional se da gran importancia a la investigación y al conocimiento que de esta emerge.

Su desarrollo profesional, se entiende como un continuo que abarca la formación inicial, un periodo de inducción y la formación continua. Reciben formación en investigación, cuyo objetivo es aprender a generar conocimiento y pensamiento científico crítico, lo que les permite

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

abordar, además de proyectos escolares, su propio desarrollo profesional. Los profesionales docentes deben cumplir con criterios de cantidad y calidad, en conocimientos disciplinares, pedagógicos y en prácticas docentes. El periodo de inducción es aún débil y en algunos casos inexistente.

En Finlandia, la formación continua, financiada por el gobierno estatal y con una orientación basada fuertemente en investigación, se da de diversas maneras. Oficialmente cada año los docentes deben asistir a tres días de formación, utilizados según decidan las autoridades locales. La meta es que esta tenga un impacto positivo en la motivación y aprendizaje de los estudiantes, así como también en el crecimiento profesional y bienestar docente (Niemi, 2015). Se reconoce en los docentes su contribución “a la misión más amplia de la prosperidad económica, creatividad cultural y justicia social” (Hargreaves y Fullan, 2014, p.109).

El sistema educativo japonés está fuertemente ajustado al concepto de aprendizaje a lo largo de la vida, incorpora estrategias vinculadas a una práctica reflexiva dando un especial énfasis a los estudiantes y adaptándose de manera eficaz a los cambios que provoca la globalización. En Japón, los docentes gozan de un estatus social relativamente alto, dado que el país otorga una alta importancia a la formación de recursos humanos. Los docentes gozan de garantías por su trabajo en escuela públicas, buenas remuneraciones y alta calidad en su formación docente. Una práctica común es la visita a pares y la divulgación de buenas prácticas (Niemi, 2015).

Además, cuentan con un sistema de “comunidades de prácticas” relacionada con sesiones de “estudio de lecciones”, cuya dinámica consiste en el trabajo colectivo para mejorar y analizar críticamente los contenidos y metodología que utilizan. Estas sesiones se plantean en tres fases:

Capítulo 2. Práctica docente reflexiva

1. Preparación de la clase: donde el docente selecciona el material para la clase, adapta los objetivos y elabora un plan para realizarlos.
2. Presentación de la clase: donde el docente presenta el material preparado frente a otros profesores, directivos, supervisores etc.
3. Revisión de la clase: donde el docente evalúa su trabajo realizado y recibe comentarios de la audiencia (Vaillant y Marcelo, 2015).

Las políticas educativas en América latina tienen como principal desafío asegurar la calidad para fortalecer la profesión docente, ya que se evidencian debilidades en la formación inicial, sumado a que existen pocos apoyos para los docentes en la etapa de inserción laboral y desajustes en la formación continua (Vaillant, 2016).

De manera específica en Chile, la práctica reflexiva y el desarrollo profesional docente están unidos en el Marco para la Buena Enseñanza (MINEDUC, 2008; MINEDUC, 2021c), donde se respalda el aprendizaje profesional continuo basado en la reflexión y experimentación, fortaleciéndose así la trayectoria profesional de los docentes.

2.9. Estrategias de desarrollo profesional basados en la reflexión e indagación

Para muchos, la indagación docente es una búsqueda, un cuestionamiento permanente de lo que se hace y un equivalente a la investigación acción (Brubacher et al., 2000; Hargreaves y Fullan, 2014). Dicha indagación posibilita en los docentes “encauzar reflexiones críticas sobre las prácticas educativas desde un enfoque de compromiso con la calidad de los aprendizajes y su rol social como formadores de formadores” (Ruiz-Bernardo et al., 2018, p.47). En la práctica, la indagación, no solo tiene como insumos los datos duros, la evidencia externa o la evidencia científica, también se sustenta en la evidencia recopilada individual y colectivamente, debatida y compartida (Hargreaves y Fullan, 2014). Por tanto, para su materialización se requiere tolerancia

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

a la crítica y motivación para emprender desafíos (Brubacher et al., 2000; Kirkman y Brownhill, 2020), principalmente, investigando sobre las propias prácticas tanto para evaluar su efectividad e identificar los motivos de las dificultades y éxitos que se presentan, como para planificar y mejorar las intervenciones que se realizan (Hargreaves y Fullan, 2014). Por lo dicho, la indagación no sólo se circunscribe a una actividad teórica, sino que “forma parte del trabajo esencial para la enseñanza, una postura que adoptan los docentes, una parte clave de lo que significa ser profesional y mejorar la práctica de forma continuada” (Hargreaves y Fullan, 2014, p.131).

Desde la mirada de Brubacher et al. (2000) impregnar una cultura de indagación en los centros requiere, desde un comienzo, estipular un amplio consenso sobre su pertinencia y la necesidad de fomentarla como parte del proceso educativo. Para ello, es primordial contar con la participación de toda la comunidad del centro (docentes, autoridades y estudiantes) en el levantamiento de los temas que se sometan a indagación con la finalidad de comprenderlos y mejorarlos cooperativamente. Su pertinencia y beneficios está altamente respaldada por la literatura (García-García et al., 2019; Retana-Alvarado y Vázquez-Bernal, 2019), donde el fomento de procesos de investigación en el aula y de resolución de problemas emergen como estrategias profesionales transformativas (García-García et al., 2019).

En este contexto, Retana-Alvarado y Vázquez-Bernal (2019) manifiestan que el profesorado presenta una categorización de tres perfiles de concepciones, consecuentes con la “evolución/complejidad” (p.15) y relacionadas a la indagación escolar, siendo éstos:

- Perfil de partida, situado en una dimensión técnica, donde las concepciones empiristas y positivistas que incorporan prácticas tradicionales y rutinas de enseñanza fuertemente arraigadas dificultan advertir las ventajas de un modelo investigativo.

Capítulo 2. Práctica docente reflexiva

- Perfiles intermedios, asociados a una dimensión práctica que incorpora una perspectiva indagatoria tanto de la práctica educativa como de su organización.
- Perfil de referencia, situado en una dimensión crítica que demanda una mayor vinculación entre reflexión y acción.

Avanzar de un nivel intermedio a uno de referencia se facilita por medio de la formación inicial y permanente de los docentes (Retana-Alvarado y Vázquez-Bernal, 2019). De manera similar, para Ravanal (2022) la práctica reflexiva “representa un andamio de desarrollo profesional al desentrañar los implícitos del pensamiento y acción docente en la enseñanza...desvelando las complejidades y compromisos cognitivos y afectivos del profesorado” (p.392). Para lo enunciado, una práctica docente reflexiva debe fortalecer los análisis, las críticas y autocríticas que el docente vierte sobre la implementación de sus acciones específicas de enseñanza. En cuyo caso, la finalidad sea comprenderlas según el contexto en que se encuentre, para así orientar sus acciones y respuestas a fin de mejorarlas, potenciando su aprendizaje y su desarrollo profesional.

Capítulo 3. Innovación Educativa

“No podemos pretender que las cosas cambien, si seguimos haciendo siempre lo mismo”. A. Einstein.

3.1. Escenario educativo

El nuevo paradigma que permea hoy a la sociedad, donde desaparecen los límites del tiempo y el espacio, donde la realidad virtual, la inteligencia artificial y el poder del conocimiento son altamente valorados y forman parte del día a día, conlleva una intensificación de todos los procesos (Bauman, 2018) planteando un reto importante en los diversos escenarios educativos (Hargreaves, 1996).

En este contexto, las nuevas condiciones sociales, políticas y económicas que emergen exigen una “reconceptualización de todo el sistema de valores sociales y personales” (Hargreaves, 1996, p.12). En un plano social, se ha pasado de las certidumbres a las incertidumbres constantes y a la aceptación y valoración de la diversidad, sea esta religiosa, cultural, sexual, étnica, etc. A nivel organizativo, se visualizan instituciones con mayores niveles de flexibilidad, capaces de adaptarse, permitiendo la movilidad de sus integrantes. En lo personal, se resalta el valor de las emociones, de las diferencias y la autonomía, reconociendo en cada caso sus aportes y donde el relativismo y la incertidumbre pasan a ser protagonistas. Sin embargo, el desarrollo de las instituciones educativas y las diversas prácticas que se despliegan en ambientes escolares carecen de esta evolución. Los sistemas educativos creados en el XIX aún vigentes y centrados, principalmente, en la producción no se han renovado. Aún mantienen una concepción que surge y se acerca más a la modernidad y al mundo de la ilustración, fundamentados en que el progreso social se alcanzará desarrollando con rigurosidad y

Capítulo 3. Innovación Educativa

sistematismo la comprensión científica y tecnológica, para aplicarla a la economía y a la vida social (Bauman, 2018; Hargreaves, 1996).

No resulta extraño entonces, poder manifestar y comprender porqué la educación en cualquiera de sus niveles, ha sido y sigue siendo considerada un espacio rígido, poco evolucionado y limitante de innovación. La falta de gestión, formación, autonomía, individualismo y conservadurismo de sus agentes, así como la estructura burocrática, aislada e inflexible que caracteriza a los centros educativos, ilustran la resistencia de estos espacios para su transformación. Su estructura conservadora y transmisora de conocimiento enciclopédico, sustentado en un currículum academicista, su postura hacia la disciplina escolar basada en concepciones rigurosas y en códigos de relación vertical entre los agentes involucrados, atentan contra la generación y propagación de análisis crítico, influyendo en la creatividad y motivación de todos y cada uno de los implicados, lo que repercute directamente sobre los procesos innovadores (Montero, 1988; Sánchez, 2005; Tejada, 1998).

Complementando lo enunciado, se debe considerar que la constante, voluble y rápida evolución que se produce en los centros y principalmente en los estudiantes, condiciona de manera importante lo que se supone o no innovación, “es preciso considerar que la innovación es un proceso siempre inconcluso que ha de someterse a una revisión crítica constante” (UNESCO, 2011, p.22), de no ser así corre el riesgo de quedar descontextualizado, dado que lo “novedoso” rápidamente se convierte en pasado y puede transformarse en rutinario u obsoleto.

En la actualidad, tanto las expectativas cómo las necesidades que surgen, valoran fundamentalmente la creación, las nuevas ideas, los altos niveles de formación y la educación de calidad para todos los estudiantes, involucrando una readecuación del los sistemas escolares y siendo acá donde la innovación cobra relevancia (Navarro et al., 2017). Se respalda el estrecho

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

vínculo que debe existir entre educación e innovación, fundamentado principalmente en la tarea educativa que involucra transmitir a los estudiantes las actitudes, habilidades, destrezas, saberes y valores necesarios para su plena incorporación a una activa vida en la sociedad. Es decir, desarrollar en el estudiantado las competencias necesarias para abordar la incertidumbre y sus capacidades creativas para permitirles solucionar los problemas futuros (Martín-Gordillo y Castro-Martínez, 2014). Al respecto, la UNESCO (2011) indica que “la innovación no es una simple mejora sino una transformación; una ruptura con los esquemas y la cultura vigentes en las escuelas” (p.14), con la finalidad de adaptarse y cumplir las expectativas y necesidades de la sociedad.

Cabe hacer notar, que la innovación educativa no aborda solo aspectos técnicos, no está sólo relacionada con el “saber hacer” o el “conocer”, es un tema de personas que tiene relación directa con las “actitudes” más que con las “aptitudes”, característica que la diferencia notoriamente de la innovación en otras áreas (Tejada, 1998).

3.2. Innovación. Conceptualización y su historia en educación

Existen diferentes concepciones sobre lo que es innovación, a modo general puede entenderse como la introducción de algo “nuevo” a lo que ya se tiene. La RAE le define como “Acción y efecto de innovar”, indicando para esta acepción “Mudar o alterar algo, introduciendo novedades”.

Para Sancho et al. (1998), “la definición de lo que constituye una innovación resulta de la confluencia de una pluralidad de miradas y opiniones que proceden de quienes tiene algún tipo de relación con ella” (p.31). Por tanto, resulta ser un concepto en la cual su aproximación más que conceptual pasa por la interpretación de quien se aproxima a ella, entendiéndose de manera

Capítulo 3. Innovación Educativa

diferente para quien promueve una innovación, para quien la implementa o para quien se beneficia de sus resultados.

En educación el término innovación, proveniente del campo de la administración, se utiliza desde los años 60, donde las iniciativas de innovación se caracterizaban por tener un enfoque de “arriba-abajo”. Estas surgían desde fuera de la escuela siendo gestadas por especialistas externos, considerándose que una abundancia de buenas ideas era suficiente para materializar los cambios que se impondrían por sí mismos en escuelas y aulas. En los años 70 se concluyó que los buenos resultados esperados de las innovaciones eran hechos aislados e insignificantes, donde su adopción se debía mayoritariamente a presiones e incentivos para promover el cambio, adoptándose innovaciones superficiales donde sólo se alteraban algunos elementos del lenguaje y de las estructuras, no de la práctica docente. En la primera mitad de la década de los 80, la innovación educativa se relaciona con un movimiento innovador que coloca su énfasis en los docentes. El protagonismo del cambio es asumido por el centro docente en su conjunto, así comienza a cobrar relevancia la idea de responsabilidad y autonomía, pero en experiencias aisladas y esporádicas. En la segunda mitad de los 80 y en la década de los 90, el foco de atención se centra en los esfuerzos de cambios y su permanencia en la capacidad para sostenerlos, promoviéndose innovaciones asociadas a modelos de descentralización y autonomía de los centros educativos. En la primera década del presente siglo XXI, la innovación se vincula con la incorporación de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) en los procesos educativos y con el protagonismo de los centros educativos y docentes en el cambio “desde abajo”, fomentándose la colaboración inter e intracentros y procurando una mejora sistemática y sostenible. Cobran fuerza las ideas de aprendizaje, colaboración y ayuda (Fullan, 2002a; Fullan, 2002b; Murillo y Krichesky, 2015; UNESCO, 2011).

En la actualidad existen consensos relacionados a que la innovación no es una actividad puntual, como tampoco un descubrimiento espontáneo y descontextualizado. Por el contrario, se genera en procesos consientes y consecuentes con las necesidades de los contextos educativos, donde es posible mantener, adecuar o transformar, emergiendo en estas instancias proyectos y trayectos de innovación (Arancibia et al., 2018).

3.3. Reforma, Cambio e Innovación

Los términos cambio, reforma e innovación, indican acciones que podrían confundir cuando su finalidad es puntualizar: ¿Qué es una innovación? Dado esto, una reforma se refiere a una modificación que afecta a todo un sistema educativo, es amplio y obedece a diversos orígenes, pudiendo ser socioculturales, políticos o económicos. De igual manera, está circunscrito a un ámbito global, a una dimensión mayor, dándose fuera de un centro y afectando al conjunto del sistema educativo (Margalef y Arenas, 2006; Ministerio de Educación-Gobierno de España, 2011; Sánchez, 2005; Tejada, 1998). Cabe puntualizar que no es posible que surjan reformas sin innovaciones, pero si innovaciones que no lleguen a plantear reformas, puesto que estas, por ser puntuales, no necesariamente afectan al conjunto del sistema educativo (Tejada, 1998).

Con relación al concepto cambio, es el que más se asimila a la idea de innovación en educación, considerándose necesario e imprescindible para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje y concibiéndose como “cualquier modificación no evolutiva, intencional de mejorar la eficacia y eficiencia de la acción” (Tejada, 1998, p.5). Se innova generando cambios, pudiendo éstos ser la causa o el fin de una innovación. Los procesos de cambio no tienen una “receta”, como tampoco métodos lineales que se puedan seguir, es necesario pensarlos siempre en “claves de complejidad” (Fullan, 2002b, p.59). Sin embargo, se pueden distinguir algunas

Capítulo 3. Innovación Educativa

fases por las que atraviesan en su desarrollo, las que se pueden sintetizar en (Fullan, 2002b; Tejada, 1998):

- Aquellas que buscan llamar la atención sobre el problema, eligiendo el momento correcto con fórmulas creativas para exponerlo.
- Hacer el mensaje comprensible. Explicar por qué se selecciona un determinado tema cuantificándolo y utilizando un lenguaje claro para el receptor (es recomendable distribuir la información por escrito).
- Aceptación del cambio, utilizando las discrepancias como fuentes de información.
- Decidir las estrategias más adecuadas en función del tipo de problema, la organización y las actitudes de los involucrados.
- Crear una actitud y una intención de cambio.
- Cambiar la práctica.
- Finalmente consolidar el cambio.

El cambio afecta a un hecho, situación o acontecimiento que transita, se transforma o evoluciona de un estado inicial a uno final. La institucionalización de un cambio provoca una innovación (Margalef y Arenas, 2006; Sánchez, 2005; Tejada, 1998).

Dado lo anterior, la propuesta conceptual de innovación en ámbitos educativos presenta tres componentes básicos: mejora, intencionalidad (relacionada con la meta que se espera lograr) y sistematización (relacionada con el proceso). La novedad que se desea introducir podría ser propuesta, creada, adoptada o adaptada, y donde lo “nuevo” estaría dado por el contexto donde se desarrolla la innovación, otorgándole un nuevo sentido y coherencia. Por tanto, se entiende como innovación educativa la introducción de algo nuevo, un cambio en estructuras existentes con una intencionalidad y una sistematización que debe producir mejora (Tejada, 1998).

Pascual y Navio-Gómez (2018) aportan nuevos elementos a la conceptualización de lo que se entiende por innovación educativa, relacionándola con una forma de trabajo colectivo y definiéndola como “cualquier cambio orientado hacia la mejora, construido de manera crítica y colectiva para su institucionalización” (p.86). Posteriormente, Sein-Echaluce et al. (2019) se refieren a su transferibilidad manifestando que “en general en innovación, y en particular en innovación educativa, una experiencia de innovación se considera buena práctica si es transferible” (p. 617).

Cabe mencionar que en una innovación educativa se entremezclan fuertemente elementos que aportan la significación de cambio y reforma, no es un acontecimiento aislado, surge y se relaciona con intereses económicos, sociales, ideológicos y/o políticos que influyen y que buscan, a través de un proceso planificado, incidir en algún aspecto estructural de la educación para mejorar su calidad (Margalef y Arenas, 2006; Unesco, 2017).

3.4. Corrientes teóricas de una innovación. Perspectivas y Dimensiones

La innovación educativa, por su complejidad, presenta diversas perspectivas y dimensiones, implicando en ellas aspectos más concretos y otras de carácter más procesual, las que se presentan estrechamente relacionadas y es posible aislarlas sólo para fines descriptivos (Margalef y Arenas, 2006; Ministerio de Educación-Gobierno de España, 2011; Tejada, 1998).

Desde esta mirada, las innovaciones en educación pueden ser abordadas desde una perspectiva técnica, cultural, política o desde una perspectiva postmoderna, sin embargo, muchos de los procesos que se desarrollan en ámbitos educativos no pueden ser circunscritos de manera excluyente a una u otra de las perspectivas mencionadas (Hargreaves et al., 2001; Tejada, 1998).

La perspectiva técnica también denominada tecnológica, asume la enseñanza y la innovación como fenómenos susceptibles de racionalidad, predecibles y transferibles. Su énfasis

Capítulo 3. Innovación Educativa

está puesto en la innovación misma, es decir, en sus características, composición e implementación. Se conceptualiza como un producto, asumiendo que todos tienen interés por implementarlas y que comparten y tiene claridad en los fines buscados. Bajo este enfoque, el ejecutor tiene un papel secundario y pasivo con dependencia del experto, quien por medio de procedimientos y principios técnicos implementa la innovación, controlando y direccionando cada una de sus fases. Por lo enunciado, las mejoras se producen en los métodos y materiales y en una menor medida en los conocimientos y relaciones de los diferentes agentes involucrados (Hargreaves et al., 2001; Sancho et. al., 1998; Tejada, 1998).

La perspectiva cultural, valora el modo en que se interpretan e integran las innovaciones en los contextos escolares. Su preocupación son las personas y las formas en que estas dan significados a la innovación, pasan por tanto a estar mediadas por el contexto donde se producen aportando nuevas ideas que modificarán el contexto social y cultural de los centros. En esta perspectiva el rol del experto es de asesoramiento, siendo él o los agentes internos, los que median y direccionan las innovaciones (Hargreaves et al., 2001; Sancho et. al., 1998; Tejada, 1998).

En la perspectiva política, la innovación desempeña una función sociopolítica siendo objeto de conflictos y compromisos. Por lo tanto, trasciende la coordinación técnica y la comunicación entre los agentes involucrados planteándose como un fenómeno que obedece a creencias, ideologías, valores y principios profesionales, donde se da valía a los diversos juicios, centrándose en atender las luchas de poder que se generan. La relación de él o los agentes involucrados en la innovación con el experto es horizontal. Estos son considerados técnicos, gozan de autonomía, reconociéndoseles su capacidad para plasmar innovaciones (Hargreaves et al., 2001; Sancho et. al., 1998; Tejada, 1998).

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

La perspectiva postmoderna considera que el mundo actual es incierto, complejo y diverso, donde es imposible conocer plenamente a los seres humanos. No existe una verdad absoluta, por lo que corresponde abarcar amplios, diversos, variados y globales escenarios, y estar dispuesto a negociar. Con aulas culturalmente diversas, donde las acciones de las personas cambian antes de que se consoliden rutinas o formas precisas de actuar, las circunstancias de la acción y las estrategias diseñadas se vuelven obsoletas con rapidez, antes de ni siquiera poder conocerlas en plenitud o poder implementarlas a cabalidad. De modo que, la puesta en escena de una innovación debe considerar variados sistemas de implementación y valoración (Bauman, 2018; Hargreaves et al., 2001).

Para abordar las definiciones que se dan a las dimensiones desde las cuales es posible aproximarse a una innovación, se utilizan las diversas preguntas sugeridas por Escudero (1995), lo que facilita una aproximación conceptual y su comprensión. En ellas se encuentran:

- Las dimensiones sustantivas o constitutivas que dan respuesta a ¿qué innovar? Referidas a elementos concretos de la práctica educativa, representan el objeto sobre el cual se innovará: currículum, evaluación, metodología, metas, estrategias, contenidos, organización, enfoques de enseñanza, creencias o principios educativos, materiales u otros. Juntas representan los medios para lograr las metas educativas (Tejada, 1998; UNESCO, 2011).
- En una dimensión política es necesario tener claridad del ¿por qué? y ¿para qué? se innova. No hay innovaciones neutras, todas obedecen y se legitiman en un contexto mucho más amplio que el sistema escolar, relacionándose con creencias, valores y principios socioeconómicos, políticos e ideológicos de los agentes involucrados (Tejada, 1998; Unesco, 2011). Al respecto, Sancho et al. (1998)

Capítulo 3. Innovación Educativa

manifiestan que “las innovaciones suelen estar vinculadas a presiones y necesidades de política educativa ajenas al centro” (p. 371).

- Considerando que la innovación es además un fenómeno técnico, se plantea una dimensión tecnológica, donde es preciso considerar ¿cómo innovar? Involucra los “patrones y procedimientos de acción y desarrollo que se materializarán en prácticas y/o tecnologías organizativas y personales” (Tejada, 1998, p.16)
- Una dimensión situacional o contextual, referida a ¿dónde innovar? La innovación en educación ocurre en lugares específicos; aulas y centros educativos. Son los contextos los que aportan elementos para que la innovación surja y se materialice, su origen está relacionado con la trayectoria y cultura de cada centro (Tejada, 1998).
- La dimensión personal o biográfica, se refiere a los agentes comprometidos con la innovación y responde a la pregunta ¿quién innova? El docente innovador pasa a ser un mediador de esta, involucrando sus saberes, creencias, pensamientos y anhelos, los que impregnarán en su consecución.
- La dimensión dirección, está referida ¿a quién afectará la innovación? Pudiendo involucrar un ámbito personal como son profesores, estudiantes o ámbitos más amplios como centro o centros de una comuna.

Con todo, cualquier innovación, por reducido que sea su ámbito, está limitada por una compleja trama de condicionantes internos (comunicación entre sus miembros, organización del centro), y externos (actitud de los padres, presión de la administración, reconocimiento social)” (Sancho et al., 1998, p. 371).

- Finalmente, una dimensión estratégica, que involucra a ¿cómo se realizará?
Donde existen diversas estrategias y/o modelos para abordar la innovación
(Sancho et al., 1998).

3.5. El proceso de innovación

La literatura revisada ha puesto en manifiesto que toda innovación debe ser entendida como un proceso que nace de la reflexión crítica sobre las propias acciones, lo que permite detectar la necesidad de introducir cambios para lograr el fin deseado. Así mismo, Sánchez (2005) indica que la “innovación educativa es el proceso realizado de forma deliberada, por un docente o varios con el objetivo de mejorar la praxis educativa, a través de un cambio positivo originado como respuesta a un problema” (p. 646).

Para Sancho et al. (1998), las innovaciones tienen “una historia”, son evolutivas pasan por fases, teniendo “un ciclo vital de carácter dialéctico y de confrontación de puntos de vista, prácticas y representaciones que van evolucionando con el tiempo” (p.371). De manera coherente, Tejada (1998) revela que “la innovación no es algo estático, como un producto acabado y replicable, sino que supone un conjunto articulado de acontecimientos, actividades variadas y estrategias complejas en las que existen relaciones dinámicas y transformadoras” (p.18). Por consecuencia, una de las características que presentan los procesos de innovación sería su evolución, lo que permitirá ir adaptando los requerimientos a los diferentes contextos, etapas o momentos que surgen en un ambiente escolar, dando como producto un sistema mejorado.

Según lo indicado por Fullan (2002b), “entender el proceso de cambio es percibir la innovación más como un estado mental o actitud que cómo una acción frenética” (p.45). Por consiguiente, para comprender y garantizar el éxito de una innovación es necesario asumir el

Capítulo 3. Innovación Educativa

proceso desde una lógica multidimensional, donde podrán verse alterados variados elementos de la práctica educativa y de la visión particular de los diversos agentes involucrados, y donde es necesario tener claridad de que “no existe una receta para el cambio ni tampoco procesos por etapas que seguir” (Fullan, 2002b, p.59). Así mismo, cabe señalar que al concebir la innovación como una forma diferente de percibir y abordar las dificultades que se presentan en contextos educativos, se hace necesaria una constante capacidad de adaptación y flexibilidad con las necesidades e intereses de las partes involucradas, por cuanto impacta multidireccionalmente en aspectos curriculares, pedagógicos, metodológicos, tecnológicos y administrativos, involucrando a diversos agentes que contribuyen a su despliegue y sostenibilidad (Palacios et al, 2021).

Desde esta perspectiva “cada innovación educativa debe ser valorada no sólo por su resultado, sino también a raíz de las diversas fases por las que transita el proceso de cambio y mejora” (Arancibia et al., 2018) desde su gestación a su materialización y donde, desde la mirada de Tejada (1998), pueden identificarse algunas fases que se presentan en los siguientes párrafos.

Una fase de planificación, donde es necesaria una postura flexible e interactiva para detectar, seleccionar, priorizar y actuar ante las necesidades reveladas por una realidad educativa particular. Una fase de difusión, relacionada con la forma de sociabilizar lo proyectado. Además, una fase de adopción o adaptación que debe estar centrada en la reacción de los agentes (individuales e institucionales) involucrados en materializar la innovación y en colocar los énfasis en superar las resistencias, facilitando los recursos y competencias para llevarla adelante.

De manera posterior se encuentra una fase de desarrollo, la que está referida a la puesta en funcionamiento de la innovación, a su realización práctica y que debe involucrar una fase de evaluación, entendida como un proceso “puntual y longitudinal, sumativo y/o procesual” (Tejada, 1998, p.41) con la finalidad de obtener información sobre su desarrollo. Para finalmente

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

pasar a una fase de institucionalización, la que se considera imprescindible en un proceso de innovación y que se define como “en la que la experiencia innovadora, después de ser evaluada, se adapta y generaliza al centro, incorporando la innovación a la cultura profesional del mismo” (Ministerio de Educación-Gobierno de España, 2011).

3.6. Contexto y agentes de la innovación

En una innovación, contextualmente se definen cuatro niveles en los cuales es posible plantearla: el aula, los centros educativos, las organizaciones que tienen la administración educativa y el marco axiológico, ideológico y sociopolítico existente (Ministerio de Educación- Gobierno de España, 2011).

Al respecto, en los centros escolares la innovación puede estar ubicada en dos áreas; la curricular, referida a todo lo que sucede en los procesos de enseñanza aprendizaje desde su planificación hasta su implementación y/o en las áreas de gestión, concerniente al funcionamiento de un centro escolar (Navarro et al., 2017).

En relación con los agentes de innovación educativa, son considerados todos aquellos que se relacionan o intervienen en alguna fase del proceso innovador, sean internos o externos a los centros. Dichos agentes, deben presentar cualidades como son conocer el funcionamiento del centro identificando su problemática, a los involucrados y las repercusiones éticas que pueden presentar los procesos. Tener un bajaje teórico que les permita proporcionar la información necesaria y tener disposición al cambio (Ministerio de Educación-Gobierno de España, 2011; Tejada, 1998). Encontramos en esta línea a directores, profesores y asesores.

El rol de los directores en estos procesos es el de “gestor” (Tejada 1998), reconocidos como actores fundamentales de cualquier innovación (Aparicio et al., 2020), con una alta incidencia en su gestión (Peves, 2021). Su actuar estará soportado en el contexto de

Capítulo 3. Innovación Educativa

desenvolvimiento, los recursos que despliegue, las personas que involucre y los procesos que diseñe para lograr sus objetivos, los que respaldados por sus conocimientos generarán la innovación (Tejada, 1998). Al respecto, Leal-Soto et al. (2016) indican que la presencia de un liderazgo activo, tanto transformacional como transaccional, favorece las condiciones para que se genere innovación. Sumado a esto, las experiencias de acompañamiento a los equipos directivos facilitan y contribuyen a “una real orientación al cambio y al desarrollo de capacidades para dar respuesta a las exigencias propias de la institución educativa que dirigen” (Aparicio et al., 2020).

Con relación al papel que le corresponde a los docentes, dependerá de la perspectiva con que se aborde la innovación. Es así como, desde una perspectiva tecnológica, será el de “ejecutor”, ocupando un papel secundario y pasando a ser un intermediario pasivo que depende del experto. Desde una perspectiva cultural, representará un rol mediador recibiendo asesoramiento desde el experto. Por último, desde una perspectiva sociopolítica, pasará a ser un “agente curricular”, reconociéndose en esta denominación, su autonomía y capacidad para innovar en coordinación con el experto (Tejada, 1998).

A los asesores, que pudiesen ser internos o externos, les corresponderá cumplir diversas funciones dentro de los procesos de innovación, tales como: formadores, líderes, proveedores o facilitadores de recursos o conocimientos e investigadores (Tejada, 1998). Sin embargo, cabe hacer notar que se visualiza que la generación de innovación educativa propuesta por directivos, docentes y estudiantes de los centros garantizará “frutos efectivos” (Rojas, 2019).

3.7. Obstaculizadores y facilitadores

“Si uno considera los cambios como amenaza, nunca innovará. No deseche algo simplemente porque no era lo que planificó, lo inesperado es la mejor fuente de innovación” (Peter Drucker, 2000).

En el contexto de una innovación, los obstaculizadores son necesarios, indican que el trabajo prospera, que está en progreso, que es importante y necesario. Para Fullan (2002b) “las organizaciones con éxito no avanzan sólo por los innovadores, se construyen sobre las resistencias” (p.57). Por lo que las divergencias deberán valorarse como potenciales fuentes de nuevas ideas y avances, ya que su ausencia pudiese ser un “signo de decadencia” (p.90).

De acuerdo a lo planteado por la UNESCO (2011), a nivel operativo existen factores de tipo personal, institucional y social que dificultan o favorecen la innovación en una institución educativa. En un plano personal los obstaculizadores obedecen a modelos mentales que estructuran nuestro pensamiento. Se relacionan con patrones conductuales, normativos, creencias y costumbres aprendidas a lo largo de la vida, que condicionan a pensar y actuar de determinada manera, pudiendo convertirse en obstáculos para generar cambios ya sea por resistencias o temores. Las innovaciones dependen en gran medida de las actitudes de los docentes, su éxito o fracaso estará determinado por lo que los involucrados en el proceso conozcan, interpreten, definan, filtren y en cómo finalmente las implementen. A su vez, la forma en que estos procesos mediadores se utilicen estará relacionado con lo que piensen, sientan, hagan y con las concepciones que tengan de las diferentes dimensiones que abarca el espectro educativo.

Cabe mencionar que innovar implica salir de la zona de confort, de lo conocido, de lo probado. Es colocar en crisis las concepciones y acciones existentes, lo que conlleva afrontar

Capítulo 3. Innovación Educativa

situaciones de inestabilidad, estado que para muchos docentes no es cómodo soportar, más aún si se sienten satisfechos con lo realizado y logrado (Sancho, et al., 1998).

En un plano institucional, la capacidad de innovar de una organización se ve impulsada por su cultura y estructura organizacional (Gil et al., 2018), existiendo elementos que muchas veces dificultan la innovación. Al respecto, la organización administrativa de los centros y sus horarios, currículum, normativas internas y externas, leyes, como así también el sometimiento de los centros a numerosas pruebas de calidad o de certificaciones, estarían en esta lista de elementos a considerar. De igual manera, la carencia de estudios para detectar necesidades, los ambientes laborales poco amigables, poco acogedores, la sobrecarga laboral, con pocos espacios institucionales para el análisis y reflexiones compartidas, y la micropolítica imperante en el centro actuarían como obstaculizadores de innovación en los centros escolares (Hernández y Medina, 2014; Pascual y Rodríguez, 2018; Ríos y Villalobos, 2012; Unesco, 2011).

Los elementos facilitadores de procesos de innovación estarían representados por la autonomía docente, la cohesión del grupo, la conformación y consolidación de comunidades de aprendizaje. También, se consideran como facilitadores la presencia de asesores externos y liderazgos que favorezcan la implicación y la participación de los docentes en la toma de decisiones en los centros escolares. Cabe mencionar que una comunicación expedita con canales abiertos y receptivos que permitan la incorporación de diversos puntos de vista, junto con una actitud profesional y reflexiva que permita tomar decisiones y realizar un trabajo en equipo tanto en la construcción como en la evaluación y seguimiento de los proyectos, permitirá afrontar las dificultades y acoger las innovaciones desde la profundidad de sus propuestas. De esta manera, favorecerá la adopción de estas innovaciones y evitará sólo cambiar la forma sin llegar al fondo de lo proyectado (Chen-Quesada et al., 2020; Ríos y Villalobos, 2012; Sancho et al., 1998;

Unesco, 2011). La Tabla 11 presenta una síntesis que da cuenta de elementos facilitadores y obstaculizadores de innovación en centros escolares.

Tabla 11

Síntesis de facilitadores y obstaculizadores de innovación.

Facilitadores	Obstaculizadores
Autonomía docente	Estructuras mentales rígidas
Cohesión del grupo	Resistencias – Temores
Conformación y consolidación de comunidades de aprendizaje	Carencia de estudios para detectar necesidades
Presencia de asesores externos	Ambientes laborales poco acogedores
Participación política de los profesores en la toma de decisiones	Organización administrativa (horarios, currículum, leyes, decretos)
Comunicación expedita	Pruebas de calidad-certificaciones
Actitud profesional reflexiva	Satisfacción por lo realizado (zona de confort)
Trabajo en equipo	Sobrecarga laboral
Liderazgos participativos	Pocos espacios compartidos de reflexión
Integración de diversos agentes de la comunidad educativa	Sobrecarga laboral
Participación democrática de los docentes	Micropolítica de los centros.

Nota. Elaboración propia

3.8. Características de los centros innovadores

Considerando que una innovación no es una simple mejora, sino que es una transformación de la cultura escolar que abarca cambios en la concepción de la educación, en el rol docente, en su metodología y en la manera de relacionarse con los estudiantes donde sus creencias, concepciones, prácticas y actitudes sufren modificaciones (factores que definirán el éxito o fracaso de su implementación). Una innovación surge para solucionar una necesidad, un problema o para mejorar una situación (no innovar por innovar) que provocará beneficios a nivel personal e institucional. Sin olvidar que toda innovación podrá generar costos tanto materiales, como de tiempo y energía para los involucrados. Navarro et al. (2017) manifiestan que las innovaciones deben fomentarse desde las instituciones, donde es necesario que se consoliden equipos docentes cuyas características estén relacionadas con una heterogeneidad en cuanto a

Capítulo 3. Innovación Educativa

formación y funciones dentro de la institución. Sobre todo para realizar un trabajo colaborativo, dispuestos a mantener redes de contactos y pertenecer a comunidades que consideren personas del mismo perfil de responsabilidades, funciones y/o áreas de trabajo. Para los autores citados en líneas anteriores, los elementos claves en centros educativos que presentan una cultura de mejora que promueve innovación estarían dados por compartir metas, tener una visión y liderazgos claros, contar con flexibilidad en la organización, mantener estabilidad laboral para los docente y autonomía en sus decisiones. Es decir, “la capacidad de innovar de una organización es una función de la cultura organizacional y del clima de aprendizaje, clima que se facilita a través de una estructura organizacional” (Gil et al., 2018, p.451).

En esta misma línea, Sancho et al. (1998) y el Ministerio de Educación-Gobierno de España (2011), indican una serie de características que son particulares a los centros escolares que potencian la innovación. Entre ellas se puede mencionar que existen grupos de profesores que plantean necesidades conectadas con las expectativas de las familias, de los estudiantes y de ellos mismos. Son comunidades de aprendizaje que permanentemente buscan nuevas ideas, con la participación de los docentes en su propio desarrollo profesional, centrando en un claro objetivo educacional, desarrollo personal y educativo de los estudiantes. Existe en la cultura institucional la voluntad para realizar cambios tanto de las concepciones, en las prácticas, así como en las actitudes, considerándose las dificultades como partes del proceso. Se permite un actuar profesional independiente con grados de autonomía especialmente en lo que se refiere a tiempos y espacios para el desarrollo de proyectos, respetando el marco legal y las prescripciones curriculares, contribuyendo así al desarrollo de la propia iniciativa y creatividad y a la satisfacción profesional y personal de los docentes. Se realizan procesos de reflexión crítica, que permiten incorporar nuevos elementos para no transformar las prácticas en rutinarias, resolver o

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

anticipar dificultades, problemas y asumir lo que un proceso de innovación pueda generar. Del mismo modo, fomentan un ambiente de comunicación y colaboración, donde sus docentes están abiertos al contraste con otros colectivos.

Presiones internas como la propia autocrítica de profesores o malos resultados académicos y presiones externas como leyes, evaluaciones o baja demanda por el centro, serían otras variables determinantes en el surgimiento de innovaciones (Navarro et al., 2017); como también, el valor que se da a diversas formas de pensar, a nuevas experiencias y a las miradas divergentes que surgen ante una situación. Estas últimas inciden en la capacidad de innovar de un centro educativo, por cuanto:

la innovación se relaciona con la búsqueda de la discrepancia por parte del profesorado, lo que podría significar que organizaciones muy centradas en el cumplimiento estricto de protocolos o de procesos muy definidos pueden impedir el desarrollo de procesos de innovación, al no dejar margen de discrepancia (Gil et al., 2018, p.462).

Sumado a lo dicho, Pila et al. (2020) establecen que los centros donde se producen procesos de innovación cuentan con líderes que fomentan una cultura colaborativa de trabajo, en ambientes armónicos, donde se promueve el desarrollo profesional del profesorado y su motivación para asumir el protagonismo e implicarse en los procesos de cambio.

3.9. El papel docente y sus condicionantes en los procesos de innovación

La preocupación que hoy existe por la calidad de la educación no sólo involucra a los profesionales de este sector. Para mejorar la calidad de la educación, la sociedad exige cambios en los sistemas educativos en su conjunto y, de la misma manera, en el trabajo específico que el profesorado realiza en sus aulas, generando consensos y expectativas en el concepto de innovación. Los conceptos de calidad educativa y de innovación “de uso común y cotidiano, ...

Capítulo 3. Innovación Educativa

se complementan y generan a su vez iniciativas y prácticas concretas en el campo, entre otros, de las metodologías de enseñanza o de las nuevas tecnologías” (Arancibia et al., 2018, p.8).

Por su parte, el profesorado entiende la innovación no como un constructo unívoco, primando en ellos la idea de que la innovación educativa se refiere a cambios aislados a nivel curricular con el fin de mejorar los aprendizajes y adaptarlos a los requerimientos sociales, pero sin procesos de análisis críticos, ni institucionalización que permita su consolidación (Pascual y Navío-Gámez, 2018). Además, respaldan la idea que una importante característica de los centros educativos donde se realizan proyectos de innovación se relaciona con la posibilidad que se le otorga al profesorado de asumir riesgos e implicarse en proyectos nuevos, donde se realizan proyectos de innovación, cuyo impacto repercute en la enseñanza, concretándose en la utilización de nuevos materiales didácticos y en la asignación de nuevas tareas al alumnado; así como, en nuevas formas de presentar la información (Marcelo et al., 2010), es decir, en producir cambios “en la manera de enseñar” (Araneda et al., 2018, p.298).

Al respecto, Fidalgo-Blanco et al. (2019) manifiestan que “cuando la innovación educativa se aplica en el aula, se la suele denominar Innovación Docente o Innovación Educativa Docente (IED)” (p.623), siendo hoy el eje central de la innovación en el aula cambiar el rol del estudiante, “desde uno donde almacena conocimiento y genera respuestas correctas (descontextualizadas de su realidad) a otro donde desarrolla habilidades superiores aplicadas a sus necesidades futuras y contextualizadas a su entorno” (Araneda et. al., 2018, p.294).

De manera congruente, Findıkoğlu e İlhan (2016) manifiestan que, para los docentes, la innovación es considerada “un proceso en el que el contenido que se va a comunicar a los estudiantes se codifica de una manera más atractiva y significativa” (p. 2576), proporcionando “alternativas o formas novedosas a los métodos o enfoques ya existentes” (p.2577); con

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

aprendizajes soportados en experiencias prácticas y concretas y donde la utilización de la tecnología puede ser parte del uso de prácticas innovadoras. Para Findikoğlu e İlhan (2016), dada la importancia que tiene para la sociedad actual generar en los estudiantes competencias que les permitan ser agentes innovadores, creativos, “fabricantes de conocimientos” (p.2574) relacionados en mayor medida con la resolución de problemas, críticos, autónomos, capaces de generar y mantener su aprendizaje toda la vida, la innovación en educación “significa cambiar la forma en que los estudiantes aprenden o los maestros enseñan” (p.2577). Más aún, Bauman (2018) expone que “no es concebible ninguna otra forma de educación y/o aprendizaje. Es impensable que se pueda ‘formar’ personas o personalidades de otro modo que no sea por medio de una re-formación continuada y eternamente inacabada” (p.158).

Para el fin enunciado, la innovación educativa estaría condicionada por el perfil de los docentes, viéndose favorecida por aquellos profesionales donde prima la vocación en conjunción a su emprendimiento (Fidalgo, 2022), y en aquellos docentes que enseñan todas las materias y permanecen la mayor parte del día con los mismos estudiantes. Por cuanto estas variables les permiten una mayor flexibilidad “en sus opciones curriculares y de instrucción, lo que postulamos es más probable que conduzca a la inclusión de innovaciones educativas en sus planes de lecciones” (Sias et al., 2016, p.8).

De igual manera, mediaría su formación específica sobre innovación educativa, sus conocimientos sobre tecnologías, metodologías, las ayudas que puedan recibir (Fidalgo, 2022), además del apoyo (Sias et al., 2016) y la capacitación que permita al profesorado adquirir herramientas a un nivel general relacionadas con la utilización de nuevas tecnologías y con los procesos de apropiación curricular en un sistema de aprendizaje continuo. Todo esto, “entendiendo la innovación como un proceso de contextualización y como una instancia de

Capítulo 3. Innovación Educativa

mejora de variables educativas” (Araneda, 2018, p.298). Cabe señalar que brindar a los docentes la posibilidad de tener experiencias en la enseñanza y el aprendizaje utilizando innovaciones, facilita su implementación (Sias et al., 2016). Sin embargo, la falta de modelos y experiencias prácticas (Sias et al., 2016), así como los sistemas educativos con estándares muy rígidos y que además sostienen currículum centralizados, del que permanentemente se tiene que dar cuenta, limita las posibilidades que tienen los docentes de realizar innovaciones educativas profundas (Pascual, y Rodríguez, 2018).

Otros elementos que dificultan los roles que los docentes asumen en procesos de innovación educativa, se relacionarían con controles pedagógicos burocráticos, pruebas externas, cambios normativos y asociaciones de escuela sin una cultura común (Rodríguez et al., 2012). De igual manera, aspectos normativos que imprimen mayor valor a situaciones administrativas o al progreso profesional y a la ausencia de “indicadores medibles y globales que puedan medir el grado de innovación educativa en una experiencia docente” (Fidalgo, 2022, s/p), lo que impide que el profesorado tenga una clara idea de las características y el valor que tiene la innovación educativa.

Finalmente, cabe hacer notar que desde la perspectiva de Rodríguez et al. (2012), la innovación fluiría en grupos de docentes que tienen una serie de elementos que los unen e identifican como un colectivo con ideas compartidas, lográndose así su protagonismo para cambios profundos y permanentes.

3.10. Indicadores de una buena práctica de innovación docente

Suponer que una innovación educativa es tal requiere revisar no sólo la definición que se da a este constructo, puesto que aun cumpliendo los elementos claves que este aporta (cambio y

mejora) (Arancibia et al., 2018), se requiere considerar que a nivel educativo una tendencia innovadora no necesariamente produce una innovación.

Para ser considerada una buena práctica de innovación educativa debe cumplir una serie de indicadores como son: eficacia (referida a que se cumpla el objetivo de la innovación), eficiencia (conseguir el objetivo sin costos adicionales), sostenibilidad (que la innovación siga utilizándose una vez instaurada) y transferibilidad (posibilidad de utilizar la innovación en diferentes contextos) (Fidalgo-Blanco, et al., 2019). Al respecto, “la transferencia proactiva se basa en identificar las mejoras que produce la innovación, definir una forma de transmisión que permita la exportabilidad de la innovación entre asignaturas e identificar el profesorado que es susceptible de aplicar dicha innovación” (Fidalgo, 2022, s/p).

3.11. Estrategias, modelos y métodos para gestionar la innovación

A modo general estrategia es definida como: “arte, traza para dirigir un asunto”, “en un proceso regular, conjunto de las reglas que aseguran una decisión óptima en cada momento” (RAE). De manera particular, al referirse a las características generales que una estrategia de innovación en un centro educativo presenta, se puede agregar que son procesos no universales, no generalizables ni lineales. Llevan implícitas consideraciones teóricas, secuencias, adaptaciones, agentes y una finalidad. Exigen una contextualización o focalización para su puesta en marcha, buscando generar dinámicas que permitan mayores grados de autonomía y capacidad de resolución de problemas, es decir, “la estrategia no es un principio ni una actuación, sino un proceso mental proyectado sobre la práctica, sobre los problemas a resolver” (Tejada, 1998, p.84).

Una concisa clasificación de las estrategias de innovación es la que aporta Tejada (1998). Para este autor, dentro de las estrategias que favorecen el desarrollo de innovación, existen

Capítulo 3. Innovación Educativa

aquellas centradas en el profesorado, en el desarrollo del centro educativo y en la interconexión escolar.

En línea con las estrategias de innovación centradas en el profesorado, se encuentran las que se basan en los contenidos y en el desarrollo profesional colaborativo. Las primeras, se apoyan en un grupo de formación que acompaña el análisis y la reflexión sobre la práctica, en la que se valora el “conocimiento pedagógico y didáctico para comprender mejor la realidad de la enseñanza y del currículum” (p.87). Y, las segundas consideran la reflexión colaborativa en la acción (para aprender desde la experiencia de los colegas, incrementar el diálogo y la reflexión a través de la observación y enseñanza entre pares), la revisión de pares (peer review) y el apoyo técnico in situ. Ambos grupos se detallan en la Tabla 12:

Tabla 12

Estrategias de innovación centradas en los profesores

Estrategias de formación del profesor basadas en el contenido	Estrategias centradas en el desarrollo profesional colaborativo
<ul style="list-style-type: none">- Estudio de casos- Modelado- Simulación	<ul style="list-style-type: none">- Investigación-acción colaborativa- Apoyo profesional mutuo o coaching- Apoyo profesional de compañeros (supervisión clínica, supervisión departamental)

Nota. Elaboración propia a partir de Tejada, 1998

Las estrategias centradas en el desarrollo del centro educativo se basan en la evaluación institucional o en el desarrollo organizativo. Por último, las centradas en la interconexión escolar, se refieren a estrategias de vínculos interinstitucionales como son las redes de centros.

En este punto, es preciso mencionar que dada las características y dinámicas que emergen de los diversos contextos escolares, de manera regular se integran o articulan las estrategias de innovación planteadas, tal como lo sintetiza Tejada en la Figura 8.

Figura 8
Estrategias de innovación centradas en los profesores



Nota. Tomado de Tejada, 1998, p.93

Una consideración más genérica, de las estrategias de innovación, es planteada por el Ministerio de Educación-Gobierno de España (2011). Acá se indican estrategias tales como: difundir la experiencias facilitando la interacción de los agentes implicados, fomentar las relaciones con las fuentes de innovación considerando la posibilidad de realizar proyectos compartidos, establecer equilibrios entre las prioridades de los centros educativos y el desarrollo de la autonomía profesional docente, prestar apoyos (tiempo, materiales, colaboradores externos, acompañamiento, formación, investigación, evaluación) a los actores de las innovaciones.

Capítulo 3. Innovación Educativa

De manera similar a lo expuesto, algunos autores (Fidalgo-Blanco y Sein-Echaluce ,2018; Ministerio de Educación-Gobierno de España, 2011; Mishra y Koehler, 2006; Tejada, 1998) plantean diversos modelos o métodos de innovación, cada uno de ellos aplicable desde la teoría a un proceso de esta naturaleza, debido a que en la práctica, sin lugar a duda, podrían combinarse, complementarse o sustituirse en una o más de sus etapas. No existiendo, por tanto, un modelo “integral, capaz de explicar la multiplicidad de variable que entran en juego” (Tejada, 1998, p.14). Dichos modelos han evolucionado desde una perspectiva tecnológica hacia enfoques culturales y sociales de gestión del cambio en los centros, considerando que “las tendencias apuntan a una innovación educativa sostenible, integradora, multidimensional, y exige un rol más activo y co-participativo de los actores del proceso formativo” (Palacios et al., 2021, p.134).

Algunos modelos y métodos representativos de innovación educativa se observan en la

Tabla 13:

Tabla 13

Modelos y métodos para gestionar la innovación

Autor	Modelo	Características
Tejada (1998)	Investigación y Desarrollo (ID)	Basado en el conocimiento científico, propiciando transformar las investigaciones en aplicaciones.
	Organizativo	Centrado en las necesidades de los contextos y sus dinámicas, donde se elaboran estrategias para producir innovaciones.
	Solucionador de problemas	Centrado en los usuarios, quienes perciben la necesidad y dan solución al introducir una innovación educativa
	Cooperativo de toma de decisiones	Existe un consenso para la adopción de innovaciones
	Interacción social	La incorporación de una innovación se centra en el contacto interpersonal del grupo u organización.
	Sistémicos ambientalistas	La innovación está legitimada por un “déficit”, detectado en la dinámica social que se da en una organización.
	Investigación acción	Innovación como espiral ascendente que considera la observación, reflexión, elaboración, implementación y evaluación permanente para ajustar sus estrategias.
Ministerio de Educación-Gobierno España (2011).	Sistémico Funcional	Innovación como proceso de cambio. Dentro de un sistema dividido en tres subsistemas (proyecto, docentes y estudiantes), en los cuales se configuran las diversas dimensiones de la innovación.
	Heurístico	Innovación como solucionador de problemas. Con un desarrollo en espiral que considera tres hélices; confrontación, reflexión y acción

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

	Generativo	Innovación como crecimiento. Incide en los agentes y usuarios.
Autor	Métodos	Características
Mishra y Koehler (2006).	T pack	“A partir de la interrelación entre los conocimientos pedagógicos, disciplinarios y tecnológicos se espera que los docentes creen entornos de aprendizaje enriquecidos, en los cuales se favorezca el aprendizaje y el logro de los objetivos educativos, así como la comunicación entre la comunidad educativa” (Cabrero et al., 2017, p.82).
Fidalgo-Blanco y Sein-Echaluze (2018)	Main (Método de aplicación de la innovación educativa)	Apropiado para planificar, aplicar y divulgar la innovación educativa. Presenta una secuencia o conjunto de procesos y actividades que permiten aplicar la innovación educativa en el aula y transferirla tanto en contextos docentes como científicos. Su utilización resulta pertinente tanto para aplicar de forma efectiva la innovación educativa como para hacer propuestas innovadoras (Fidalgo 2022).

Nota. Elaboración propia a partir de Cabrero et al., 2017; Fidalgo-Blanco y Sein-Echaluze, 2018; Ministerio de Educación de España, 2011 y Tejada, 1998

3.12. Estrategias de innovación pedagógica basadas en la reflexión e indagación

Desde la mirada de Araneda et al. (2018), plasmar como innovaciones los resultados de la investigación académica en educación contribuye a superar el distanciamiento que existe entre investigación educacional y la práctica docente en las aulas siendo considerada “la investigación- y la innovación que se deriva de la aplicación de sus resultados- la base del crecimiento” (Santelices y Bouchon, 2018).

Con lo expuesto, los proyectos de innovación pedagógica basados en una metodología de investigación-acción, por cuanto contribuyen a una asociación del conocimiento teórico-práctico (Ruiz-Bernardo et al., 2018) y surgen de problemas contextuales que permiten aplicar el conocimiento en ambientes reales, incrementan el protagonismo y la participación de los docentes en procesos de transformación (Zavala-Guirado et al., 2020). De manera concreta, permiten que los docentes además de reflexionar sobre su práctica busquen “un camino a la innovación que provoque un cambio en el horizonte de las demandas actuales de la sociedad del

Capítulo 3. Innovación Educativa

conocimiento” (Ruiz-Bernardo et al., 2018, p.47). En este contexto, aquellos modelos de gestión pedagógica que dan espacios para que tanto los directivos como los docentes de un centro escolar se acompañen, dialoguen, y reflexionen sobre su quehacer institucional, contribuirán a la innovación metodológica, la que surge “producto de un trabajo participativo y colaborativo, pensado desde las necesidades e intereses de los contextos educativos (Chen-Quesada et al., 2020, p.2).

En línea con lo anterior, tanto la reflexión como la indagación se verán potenciadas con el empleo de estrategias pedagógicas que consideren un aprendizaje contextualizado; de igual manera, con la incorporación de estrategias didácticas reflexivas basadas en problemas y proyectos que se apoyen en las “redes sociales para establecer comunicación y el uso de plataformas para las tareas escolares” (Zavala-Guirado et al., 2020, p.21).

Una estrategia pedagógica que presenta las características enunciadas es el aula invertida basada en la utilización de recursos tecnológicos, la que permite compartir experiencias ampliando la presencialidad a espacios virtuales e indagar de manera crítica para mejorar las dinámicas de trabajo y los procesos. Metodología que, “además, para el estudiante brinda un ambiente de aprendizaje flexible, así como una retroalimentación permanente y oportuna, y una evaluación formativa con énfasis en la reflexión” (Zavala-Guirado, 2020, p.5).

De manera similar, son estrategias pedagógicas que contribuyen a las innovaciones que se realizan en los centros, la utilización de metodologías activas, tal como es el “uso de enseñanza justo a tiempo e instrucción entre pares” (p.2), de la que existe una valoración positiva por su contribución al trabajo colaborativo y a las sinergias de discusión y análisis que conllevan (Maldonado-Fuentes y Rodríguez-Alveal, 2016).

3.13. Reflexión docente y su relación con la innovación

Como primera consideración es preciso indicar que la innovación apela a las relaciones inherentes que vinculan teoría y práctica en el quehacer educativo. Además, forma parte de un trabajo colectivo de indagación y reflexión de necesidades, nuevas ideas y propuestas para concretar acciones consensuadas y reflexionadas sobre situaciones problemáticas de la práctica (Arancibia et al., 2018).

En la misma línea de ideas, Fullan (2002a) consideraba que los cambios generados por los docentes, tanto con sus colegas como con expertos, se originan por las evaluaciones que se realizan sobre el trabajo diario, donde es posible analizar problemáticas e incorporar nuevas prácticas que surgen de las experiencias en las aulas. De manera consecuente, Hernández de la Torre y Medina (2014) manifiestan que “la innovación debe partir de la reflexión conjunta sobre cómo queremos que sea un centro docente a nivel de enseñanza, cómo queremos que los alumnos aprendan, qué estrategias utilizaremos para organizarnos” (p.503). Es decir, la innovación surgirá al promover una reflexión sobre la práctica para ir ajustando o modificando de acuerdo con las necesidades de cada colectivo y centro (Iglesias et al., 2018).

La relación que existe entre la reflexión docente y la innovación, también es manifestada por Sánchez (2005), al indicar que la innovación está relacionada con una “revisión de la propia praxis inducida interna o externamente y en un contexto concreto como es el centro educativo y/o aula” (2005, p. 646), coincidiendo con Kirkman y Brownhill (2020) quienes definen la práctica reflexiva docente como una acción creativa de conocimiento y desarrollo profesional potenciada con procesos autorreflexivos.

Según manifiestan Sancho, et al. (1998) “participar en una innovación que afecte no sólo a las denominaciones, los materiales o las estrategias docentes, conlleva una actitud reflexiva e

Capítulo 3. Innovación Educativa

investigadora” (p.365). Así mismo, la identificación de los docentes con nuevos proyectos se relaciona con su participación en espacios de reflexión, donde se tomen decisiones a través de un trabajo en equipo, para la construcción, evaluación y seguimiento de proyectos pertinentes y contextualizados a la realidad de cada centro (Chen-Quesada et al., 2020). Por cuanto todo proceso de innovación se potencia si es permeable al contraste de ideas entre diversos agentes de la comunidad, lo que repercutirá en la dinamización de una innovación (Sancho et al., 1998).

En este contexto, los centros educativos que innovan cuentan con líderes que fomentan culturas colaborativas de trabajo y que potencian el desarrollo profesional de los docentes, facilitando espacios para que éstos articulen procesos reflexivos en sus prácticas diarias, con el propósito de tener una comprensión científica y pedagógica de lo que se quiere cambiar (Pila, 2020). De manera similar, Rodríguez et al. (2012) plantean que la consolidación de innovaciones se ve favorecida cuando los líderes dedican esfuerzos constantes tanto para coordinar y sistematizar los procesos reflexivos docentes, como para la formación del profesorado.

BLOQUE III

MARCO CONTEXTUAL

Introducción general al Marco Contextual

En este apartado se presenta el desarrollo de la perspectiva contextual desde la cual se aborda esta investigación. Para lo enunciado, se presenta información estructurada en dos capítulos relacionados con aspectos contextuales y docentes necesarios para comprender y abordar este trabajo.

Capítulo 4. Contexto

4.1. Contextualización

Para situarnos y comprender el marco contextual donde se desarrolló la investigación, es oportuno referirse a la evolución que ha sostenido el sistema escolar chileno estas últimas décadas.

En Chile, a partir de la década de los 80 se introduce en las políticas públicas una lógica neoliberal. Antes de la reforma educacional, implementada en 1981, existían establecimientos educacionales de dependencia pública y privada. Se incorpora ahora una tercera dependencia denominada establecimientos particulares subvencionados a cargo de sostenedores educacionales, quienes asumen ante el estado la responsabilidad de administrar un establecimiento educacional, recibiendo para su funcionamiento una subvención por estudiante (conocido internacionalmente como “voucher”) vinculado a su asistencia a clases y en algunos establecimientos, un copago aportado por padres, madres y/o apoderados.

Además, la reforma permitía descentralizar la educación, pasando desde un gobierno nacional a uno municipal (vinculado con la comuna). Se buscaba con esto, mejorar la calidad y equidad del sistema escolar, donde buenos resultados académicos atraerían matrícula impulsando a los colegios a mejorar la calidad de su oferta educativa o a correr el riesgo de desaparecer por falta de ella. Junto con esto, satisfacer las necesidades y preferencias de padres y estudiantes, considerados consumidores y/o clientes (Azis, 2018; Jaña y Carrillo, 2017; Orellana et al., 2018; Treviño, 2018).

Según indica Treviño (2018), la introducción de estas medidas de mercado no cumplió con los resultados esperados, teniendo como consecuencias la desarticulación del sistema

Capítulo 4. Contexto

escolar, una mayor segregación económica, la segmentación del mercado laboral docente, la disminución sostenida de la matrícula en establecimientos municipales a favor de un sostenido aumento en los establecimientos particulares subvencionados y una merma en los recursos destinados a educación. Principalmente, se debía a que la ley permitía que los sostenedores de establecimientos subvencionados generaran lucro con recursos de la subvención escolar.

Lo anterior sirvió para impulsar nuevas reformas al sistema escolar chileno, promulgándose la Ley 20.845 (MINEDUC, 2015) relacionada con inclusión, la Ley 20.903 (MINEDUC, 2016b) vinculada al desarrollo profesional docente y la Ley 21.040 (MINEDUC, 2017e) que determina nuevos lineamientos para la educación pública en Chile.

a) *Ley 20.845: De Inclusión Escolar*

Esta Ley “regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado” (MINEDUC, 2015, encabezado). Desde el año 2004 numerosos estudios internacionales indicaban que el sistema escolar chileno acrecentaba a través de la educación las desigualdades sociales. Paralelamente, crece y se fortalece en el país las posibilidades de desarrollar investigación educativa, la que permite, empíricamente, demostrar la magnitud y formas de segregación socioeconómica que el sistema escolar chileno reproduce, dando fundamentos y soporte a la propuesta Ley de Inclusión (Treviño, 2018).

La normativa está orientada a entregar las condiciones para que niños, niñas y jóvenes estudiantes que asisten a establecimientos escolares que reciben subvención del Estado puedan acceder a una educación de calidad. Introduce líneas de acción entre las que se contemplan eliminar gradualmente el copago (financiamiento compartido) realizado por padres, madres y/o apoderados, aumentándose en igual proporción la subvención que el estado proporciona por

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

estudiante. Garantiza la educación como un derecho, buscando mejorar la eficiencia en la focalización de recursos públicos invertidos en educación y disminuir la segregación. Aboga por potenciar la equidad, al aumentar los recursos destinados a estudiantes de menores niveles socioeconómicos. Termina con la selección arbitraria para ingresar a un establecimiento educativo, regulándose la admisión de estudiantes y ampliando las posibilidades de elección de las familias del proyecto educativo que prefieran para sus hijos e hijas. Elimina el lucro en los establecimientos que reciben aportes del estado, velando porque todos los recursos recibidos sean invertidos para mejorar la calidad de sus procesos educativos (Jaña y Carillo, 2017; MINEDUC, 2015; Treviño, 2018).

b) Ley 20.903: Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas

De manera creciente, al iniciarse el siglo XXI se vislumbra en Chile la necesidad de atender integralmente los desafíos que el cuerpo docente manifiesta. Sus principales demandas radican en potenciar la formación inicial y continua, mejorar sus niveles de remuneraciones y perspectivas de profesionalización para aumentar así su satisfacción laboral. Para estos fines, en el año 2016 se implementa la Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, buscando establecer las condiciones necesarias para la construcción de capacidades y posterior mejora de la calidad de la educación, dignificar la docencia y apoyar su valoración para las nuevas generaciones, mostrando la misión decisiva que cumple esta profesión en la sociedad (Treviño, 2018).

Para el fin enunciado, este cuerpo legal aporta indicaciones tales como:

- El aumento gradual de exigencia para ingresar a estudiar pedagogía
- La exigencia de acreditación realizada por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA) para todas las universidades y programas que se dicten.

Capítulo 4. Contexto

- La aplicación de dos evaluaciones a todos los estudiantes de pedagogía; una al inicio del programa formativo, puesta en marcha por la universidad a la cual se ingresa y otra al menos un año antes del egreso, aplicada por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC).
- Mejoras las condiciones laborales docentes, aumentando las remuneraciones y las horas no lectivas incluidas en los contratos y estableciendo que este tiempo debe estar destinado a la preparación de clases, revisión y preparación de evaluación de aprendizajes, así como otras actividades pedagógicas relevantes para el establecimiento, previa consulta al Consejo de Profesores (MINEDUC, 2016b).

De igual manera, configura un amplio marco regulador de profesionalización donde establece que los docentes de establecimientos municipales, particulares subvencionados y de administración delegada, ingresarán gradualmente al Sistema de Desarrollo Profesional Docente y formarán parte de un proceso evaluativo integral que reconoce la experiencia y la consolidación de las competencias y saberes disciplinarios y pedagógicos. En virtud de los cuales pueden acceder a distintos tramos de remuneración. Además, en los primeros años de ejercicio docente, se contará con acompañamiento profesional, facilitando la inserción del profesorado en la comunidad educativa y su progresión en la carrera docente (MINEDUC, 2016b).

La Ley garantiza formación continua gratuita y pertinente para los docentes que se encuentran en el Sistema de Desarrollo, para este fin el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación, e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) ejecutará programas, cursos o actividades de formación de manera directa o mediante la colaboración de universidades acreditadas u otras instituciones sin fines de lucro, certificadas por el Centro. La formación

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

continua que disponga el CPEIP, considerará las necesidades del docente y del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de cada establecimiento, esto a partir de la información que entregue el Sistema de Reconocimiento y los propios sostenedores y directivos a través de los Planes de Mejoramiento Educativo (PME) u otros instrumentos propios que podrán ser desarrollados en conjunto con las comunidades educativas (MINEDUC, 2016b; Treviño, 2018).

c) Ley 21.040: Sistema de Educación Pública

Esta reforma emerge, en gran medida, por los movimientos sociales surgidos en Chile desde el año 2006. Específicamente las movilizaciones estudiantiles de los años 2006 y 2011 pueden ser consideradas instancias sociales críticas para la generación de este cambio. La sociedad chilena requiere que la educación deje de ser un privilegio pasando a considerarse un derecho, donde todos tengan igualdad de oportunidades y se termine la segregación que de manera sostenida se configura en los establecimientos educativos. A su vez, se ve respaldada por las recomendaciones de organismos internacionales, que detectan problemas estructurales en la conformación del sistema educacional chileno (Bellei, 2015; Bellei et al., 2018; Treviño, 2018).

Los estudios realizados muestran la permanente caída en matrícula que presenta la educación municipal, que comienza con la introducción del denominado “voucher” por estudiante (Reforma de 1981), acentuando la competencia de los establecimientos como forma de asegurar el financiamiento. Las dinámicas que emergen se ven reforzadas por la encubierta selección de estudiantes que los establecimientos realizan, donde aquellos estudiantes con bajos niveles socioeconómicos y que se beneficiaban de la Subvención Escolar Preferencial son derivados a establecimientos educativos municipales, permaneciendo en el sistema subvencionado los estudiantes de mejores condiciones económicas (Contreras et al., 2011; Treviño, 2018). Además, es analizada la gestión educacional que se realiza a través de los municipios, donde se

Capítulo 4. Contexto

detecta que la mayoría de las comunas no contaban con los suficientes recursos humanos o financieros que permitieran realizar una buena gestión (Carrasco et al., 2017; Treviño, 2018).

Es entonces aprobada, el año 2017 por el Congreso chileno, la Ley 21.040, denominada Nueva Educación Pública, conocida coloquialmente como “desmunicipalización”.

Este marco legal considera, entre los años 2018 y 2030, traspasar la gestión de establecimientos educativos desde una administración municipal a un conjunto de Servicios Locales de Educación (SLE) que dependerán del Ministerio de Educación a través de la Dirección de Educación Pública (DPE). Cubre a todos los establecimientos públicos y niveles desde Parvularia a Enseñanza Media y configura la nueva educación pública bajo principios de: calidad integral (involucrando en esta actividades curriculares, extracurriculares y promoción de buena convivencia, que sirva de preparación para la vida en sociedad), mejora continua de la calidad, cobertura nacional y garantía de acceso, desarrollo equitativo e igualdad de oportunidades, colaboración y trabajo en red, proyectos educativos inclusivos, pertinencia local, formación ciudadana y valores republicanos e integración con el entorno y la comunidad.

De igual manera, norma las labores de los directores de establecimientos educativos responsabilizándolos del PEI y del PME, asigna funciones específicas en la toma de decisiones de la organización escolar al Consejo de Profesores y regula las atribuciones del Consejo Escolar (MINEDUC, 2017e).

4.2. Organización general del sistema educativo chileno

El sistema educativo chileno está estructurado en cuatro niveles. Presentan un carácter obligatorio y están actualmente funcionando la Educación Básica y la Educación Media. Los niveles no obligatorios son la Educación Parvularia o Educación Preescolar y la Educación

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Superior. La Educación Parvularia se convirtió en obligatoria entre los 5 y 6 años el 2014, sin embargo, esto aún no ha sido implementada (MINEDUC, 2017a).

La Educación Parvularia o Preescolar atiende a niños de 6 meses hasta 6 años y presenta tres niveles: Sala Cuna (Sala Cuna Menor y Sala Cuna Mayor) que atiende preescolares de 0 a 2 años, Nivel Medio (Medio Menor y Medio Mayor) que atiende preescolares de 2 y 4 años, Transición Nivel 1 y 2 o Pre-Kínder y Kínder donde asisten preescolares de 4 y 6 años y son generalmente ofrecidos en las escuelas (MINEDUC, 2017a).

En el caso de la Educación Básica, esta dura ocho años (1° a 8°), la cursan estudiantes entre 6 y 14 años. En el de Educación Media (secundaria superior), dura cuatro años y, en general, la cursan estudiantes entre 14 y 18 años. En la Educación Media existen tres modalidades: Humanista – Científica (HC), Técnico - Profesional (TP) y la Artística (la más pequeña en matrícula). Todas tienen como propósito preparar a los estudiantes para ingresar a la educación superior, sin embargo, la TP también tiene como objetivo capacitar a los estudiantes para entrar directamente al mercado laboral (MINEDUC, 2017a).

Luego de completar satisfactoriamente los cuatro años de educación media los estudiantes reciben su Licencia de Educación Media, quedando así habilitados para ingresar a la Educación Superior, cuyos programas de estudio se clasifican como: Grados o Títulos Académicos, Profesionales y Técnicos (MINEDUC, 2017a).

Las Universidades otorgan Grados Académicos con Licenciatura, incluyen programas de Grado que tienen una duración de cinco años, Postítulos de un año, Postgrados o Magíster dos años y Doctorados 3 a 4 años. Las Universidades chilenas e Institutos Profesionales (IP) también ofrecen Títulos Profesionales sin Licenciatura, que son programas de cuatro años. Finalmente,

Capítulo 4. Contexto

las Universidades, los IP y los Centros de Formación Técnica (CFT) pueden ofrecer programas de dos o dos años y medio con Títulos Técnicos (MINEDUC, 2017a).

4.3. Currículum escolar

La Ley General de Educación (LGE) (MINEDUC, 2009), estipula el currículum nacional que se establece en tres artículos (Artículo 28 para la Educación Parvularia, Artículo 29 para la Educación Básica y Artículo 30 para la Educación Media). Describe los conocimientos, habilidades, actitudes y objetivos claves de aprendizaje que los estudiantes deben desarrollar. La adhesión al documento oficial del currículum es obligatoria, su fin último es permitir a las personas llevar una vida plena y participar activamente en la comunidad, contribuyendo al desarrollo del país. Además, de encargarse de promover la inclusión y la integración, previniendo cualquier tipo de discriminación que pueda obstaculizar el aprendizaje de los estudiantes (MINEDUC, 2009).

4.4. Suministradores de educación

Existe en Chile “la libertad de enseñanza”, teniendo el sistema educativo una estructura segmentada, dando derecho a las personas jurídicas o naturales (sostenedores) abrir y administrar establecimientos educacionales, combinando a proveedores públicos (Municipalidades con escuelas administradas por el Departamento de Educación local o una Corporación Municipal, u organizaciones sin fines de lucro con administración delegada) y privados, pudiendo ser subvencionados o independientes, según si reciben o no financiamiento del Estado. Los sostenedores privados, pueden ser entidades sin fines de lucro (Establecimientos Particulares Subvencionados) y entidades con fines de lucro (Establecimientos Particulares Pagados) dándose esta dinámica en todos los niveles de educación. Las regulaciones recientes han establecido que

todas las entidades que reciben fondos públicos deben ser declaradas organizaciones sin fines de lucro en los próximos años (OCDE, 2017a).

4.5. Políticas para el aseguramiento de la calidad

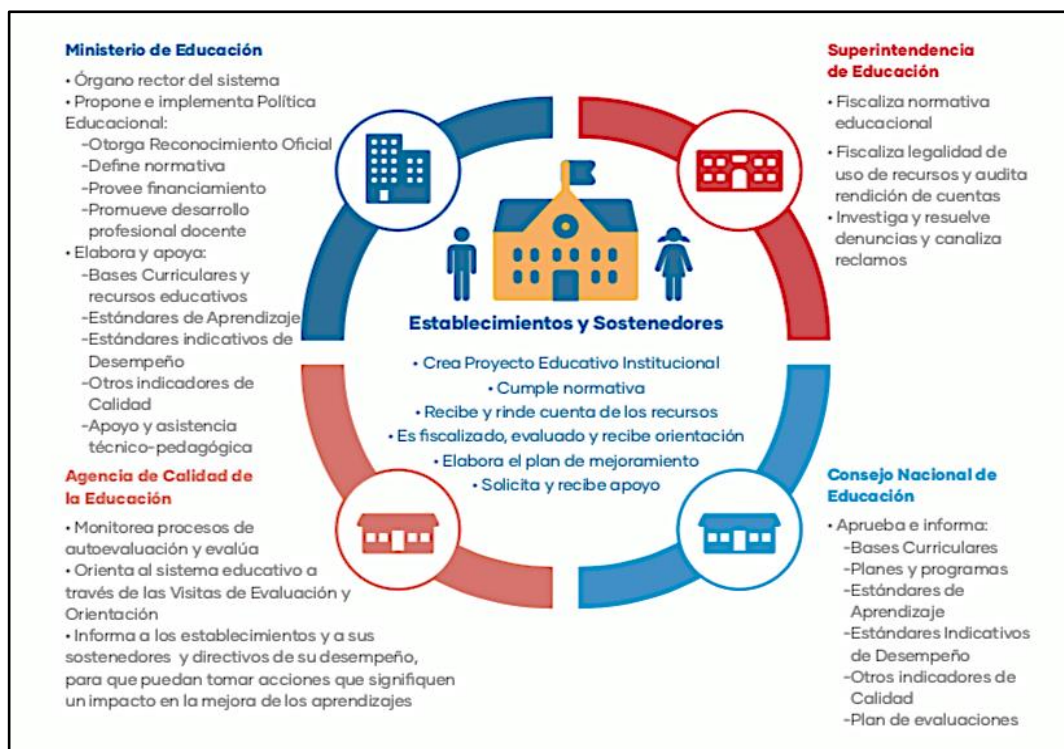
El Ministerio de Educación es responsable en todos los niveles de proponer y evaluar políticas y planes educativos, desarrollar instrumentos curriculares y estándares de aprendizaje, otorgar acreditación oficial cuando sea necesario, auditar las actividades de las unidades dependientes, supervisar la evolución del sistema, y gestionar los recursos financieros para alcanzar sus metas. Los proveedores privados que no reciben financiamiento experimentan una menor supervisión (OCDE, 2017a).

El aseguramiento de la calidad de la educación está regulado por organismos autónomos con jurisdicción nacional y grados variables de autonomía. El Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (SAC) es el encargado de regular la calidad en los niveles de Educación Parvularia, Básica y Media y está conformado por el MINEDUC, el Consejo Nacional de Educación, la Agencia de la Calidad de la Educación y la Superintendencia de Educación Escolar (MINEDUC, 2020d; OCDE, 2017a). Las atribuciones y funciones que tiene cada uno de estos organismos se observan en la Figura 9.

Capítulo 4. Contexto

Figura 9

Diagrama que explica las instituciones que contempla el SAC y sus principales funciones



Nota. Tomado de MINEDUC, 2020d, p.11

El sistema encargado de regular la calidad del nivel postsecundario o superior (SINACES) está constituido por la División de Educación Superior del Ministerio de Educación, el Consejo Nacional de Educación y el Consejo Nacional de Acreditación (OCDE, 2017a).

El MINEDUC en su política de asegurar la calidad de la educación impartida por los diversos establecimientos escolares, vela por la elaboración y mantención actualizada de los PEI. Este documento define “propósitos y acciones de una organización escolar, expresados en la misión, visión objetivos estratégicos, políticas, principios y perfiles de competencias”³ e inyecta recursos a través de diversos programas como son la Ley de Subvención Preferencial (SEP) que financia Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME). Estos están dirigidos especialmente al

³ www.educarchile.cl

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

mejoramiento de aprendizajes de alumnos vulnerables, Por otra parte, está el Plan Tecnologías para una Educación de Calidad (ENLACES) que permite equipar de computadores a establecimientos educacionales, asegurar una adecuada coordinación en la gestión y uso educativo de dichos recursos. También, el Fondo Nacional de la Cultura que beneficia y financia proyectos para los establecimientos Educacionales de la línea Artístico Cultural, entre otros⁴.

Además, en su constante política de mejoramiento el MINEDUC elabora el Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación 2020-2023, en el cual se enuncian como principios orientadores del sistema la libertad, la equidad, la calidad, la autonomía, la diversidad y la libertad de enseñanza. Se propone centrar los énfasis en los aprendizajes dentro de las salas de clases y en acciones directas para las comunidades que no logren mejorar sus resultados académicos (MINEDUC, 2020d).

⁴ www.MINEDUC.cl

Capítulo 5. Profesión docente en Chile

5.1. Docente

La definición formal dada por el proyecto de Indicadores de Sistemas Educativos (INES, por sus siglas en inglés) de la OCDE define al docente como “una persona cuya actividad profesional involucra la transmisión de conocimiento, actitudes y destrezas que están estipuladas para los alumnos matriculados en un programa educativo” (OCDE, 2017b, p. 86). Al referirse a una actividad profesional y correlacionarlo con el programa educativo esta definición excluye a aquellas personas que trabajan en servicios diferentes a la educación formal de los estudiantes. Por tanto, el personal docente será sólo aquel profesional que está directamente involucrado en la enseñanza a estudiantes, independiente del grupo y del aula donde lleve a cabo su labor. De este modo, quedan excluidos de este colectivo rectores, vicerrectores y otros administrativos sin responsabilidad docente en los establecimientos educacionales.

5.2. Formación docente en Chile

Para ejercer la docencia en Chile se requiere estar en posesión de un título profesional habilitante. Para ello, es necesario superar la carrera de pedagogía dictada por institutos superiores o universidades, reconocidos y acreditados por el MINEDUC.

El MINEDUC a través del CPEIP en su política de asegurar la calidad docente, ha elaborado un Marco Referencial, que tiene como objetivo orientar y vincular la formación inicial y continua docente. Busca con esto apoyar a las universidades en la orientación que deben tener las mallas de formación para pedagogos, apoyar a los establecimientos educacionales en los acompañamientos, que realizan a sus docentes con la finalidad de que mejoren sus prácticas pedagógicas, y orientar a los profesores en su progresión en la Carrera Docente. Este marco

Capítulo 5. Profesión docente en Chile

considera los Estándares Pedagógicos y Disciplinarios para la formación inicial docente (Estándares para las carreras de pedagogía), el Marco para la Buena Enseñanza y los Estándares de desempeño profesional docente (MINEDUC, 2014b).

Los estándares para las carreras de pedagogía son pautas que indican las habilidades, conocimientos y competencias que debe adquirir un futuro docente durante su formación inicial. Proporcionan orientaciones de conocimientos disciplinarios y pedagógicos con que se espera cuenten los profesionales de la educación una vez finalizada su formación profesional (MINEDUC, 2020d y 2020e).

Los estándares abordan una dimensión pedagógica y una dimensión disciplinar y didáctica. La dimensión pedagógica esta referida a los conocimientos, habilidades y actitudes profesionales que necesariamente debe poseer un egresado de pedagogía, para realizar un buen desarrollo del proceso de enseñanza, independiente de su disciplina. Está articulada con el Marco para la Buena Enseñanza, documento que sirve de guía para los docentes noveles (MINEDUC, 2020d y 2020e).

La dimensión disciplinar y didáctica involucra las competencias específicas que requiere un futuro docente para enseñar una determinada disciplina. Indica los conocimientos y habilidades que el profesorado debe demostrar en la disciplina que enseña, así como el conocimiento del currículum específico y su capacidad para diseñar, planificar, implementar, evaluar y reflexionar sobre las experiencias de aprendizaje que implemente (MINEDUC, 2020d y 2020e).

Las mallas curriculares de las carreras de pedagogía se estructuran considerando los estándares vigentes y se relacionan con los niveles o modalidades del sistema escolar, tomando en consideración las asignaturas del currículum escolar, dando origen a distintas carreras de

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Pedagogía para formar docentes en Educación Parvularia, Educación Básica y Educación Media (MINEDUC, 2016c).

La principal responsabilidad docente se relaciona con llevar a cabo los procesos de enseñanza - aprendizaje en el aula de la mejor manera posible, implicando en esto el uso de estrategias pedagógicas adecuadas y el monitoreo de la evolución de sus estudiantes, considerando siempre las características particulares de los educandos. Para este fin, los docentes deben estar preparados para elaborar planificaciones que contribuyan a la conducción efectiva de los procesos de enseñanza- aprendizaje en función de los Objetivos de Aprendizaje estipulados en las Bases Curriculares. Para ello, deben conducir las clases con claridad, rigurosidad conceptual, dinamismo e interés, retroalimentado y valorando los logros y esfuerzos de los estudiantes constantemente, propendiendo a que los estudiantes trabajen con esmero, sean responsables y estudien de manera independiente (MINEDUC, 2014b). Por lo que es necesario colocar especial atención en aquellos factores transversales y específicos que afectan la calidad de la formación docente como son: selección en la admisión a carreras de formación para docentes, formación específica en el currículum disciplinar y evaluación de aprendizajes, formación para el manejo de los estudiantes, formación para el trabajo con padres y apoderado, formación en habilidades blandas, gestión Institucional, oportunidades para aprender, estructuras de las carreras y estándares de evaluación, entre otros (Ávalos, 2011 y 2014; Ávalos y Matus, 2010; MINEDUC, 2016c).

5.3. Culturas de trabajo docente presentes en la realidad chilena

Los seres humanos categorizamos de manera un poco inconsciente a nuestros pares. Utilizamos para este fin criterios políticos, religiosos, género, edad, nivel socioeconómico, formas de expresarse, etnia, etc. asociándoles a determinados estereotipos y vertiendo evaluaciones sobre estos. Es decir, prejuicios que luego utilizamos para orientar nuestras conductas, juicios y relaciones (Manzi y Santelices, 2018).

En contextos escolares estas concepciones se vierten dando origen a diversas “culturas de enseñanza”, involucrándose en estas valores, creencias, hábitos, supuestos y modos de hacer las cosas para dar apoyo, sentido e identidad a los profesores y a su labor (Hargreaves, 1996). En la década de los 90 Hargreaves visualizaba cuatro grandes formas de cultura docente:

- Individualismo: fomentado por el ambiente aislado de las aulas, privado de una retroalimentación sobre lo que se hace.
- Colaboración y Colegialidad Artificial: consideradas importantes estrategias para promover el desarrollo docente. Suscita el aprender unos de otros, trascendiendo con esto la reflexión individual o dependencia de expertos externos y promoviendo la disposición a experimentar, dado los mayores lazos de confianza, seguridad y camaradería que provoca.
- Balcanización: Tipo de cultura sustentada en grupos separados y a veces rivales, que manipulan para alcanzar la hegemonía, un ejemplo de esto es la organización por departamentos de asignaturas.

Con posterioridad Bolívar (2011) hace notar la importancia que el trabajo docente colegiado tiene para el desarrollo profesional dando la posibilidad de llegar a configurar “*comunidades profesionales de aprendizaje*”.

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Hargreaves y Fullan (2014) consideran dos categorías principales en la cultura profesional docente: “individualista y colaborativa”, presentando esta última cuatro subgrupos: “Balcanización, Colegialidad artificiosa, Comunidades profesionales de aprendizaje y Agrupaciones, redes, federaciones” (p.137).

Teniendo en consideración lo expuesto y sabiendo que la información se convierte en conocimiento cuando se comparte, lo que además permite fomentar buenas relaciones y aportar valor cultural a las comunidades, resulta pertinente pasar de una cultura individualista a una cultura de trabajo en equipo, la que además se vincula fuertemente con mejoras a nivel educativo. Al respecto Undurraga et al. (2002) indican que en una organización escolar resulta oportuno desarrollar culturas de trabajo colaborativas, donde los docentes no sólo sean transmisores de conocimientos que trabajan de manera aislada en sus aulas, sino que se involucren en las múltiples dimensiones y espacios que ofrece la dinámica de un centro educativo. Lo que Fullan (2002b) sintetiza expresando que “una de las grandes ironías de la vida: los centros escolares se dedican a enseñar y aprender, pero resulta que no son capaces de aprender los unos de los otros. Cuando descubran como hacerlo su futuro estará asegurado” (p.109).

Este fin, requiere sostener estrategias de desarrollo profesional cuyo enfoque sea el aprendizaje colectivo en un contexto de trabajo colaborativo. En esta línea, Hargreaves y Fullan (2014), al aludir a la importancia de los modelos de colaboración como un paradigma necesario que posibilita motivar el trabajo de profesores, relevan la necesidad de conformar redes profesionales de trabajo, contratos o alianzas de colaboración, cuyo propósito sea intercambiar experiencias y conocimientos. Su particularidad radica en que los docentes compartan experiencias, estudien, analicen, reflexionen e investiguen acerca de sus prácticas pedagógicas en un contexto institucional y social particular, generando intencionalmente los espacios para que

Capítulo 5. Profesión docente en Chile

ello suceda, propiciándose con esto la creación e implementación de propuestas pedagógicas más participativas, democráticas y sólidas (Fullan y Hargreaves, 1999; Vaillant, 2016a).

Por último, hay que mencionar que los docentes que trabajan en culturas profesionales colaborativas tienden a sentirse acompañados, contenidos, más seguros, con menos carga de trabajo e incertidumbres lo que les permite rendir mejor que los que trabajan solos. Por el contrario, el individualismo “hace inclinar la balanza hacia la mala práctica” (Hargreaves y Fullan, 2014, p.141).

En Chile la cultura predominante en los centros educativos es individualista, sin embargo, las opiniones que docentes y directivos manifiestan radican en que el trabajo colaborativo es clara y absolutamente relevante. Este les permite compartir experiencias y reflexionar buscando las mejores estrategias para abordar los desafíos que plantea el ejercicio profesional docente, haciendo notar la resistencia que produce su implementación (Brevis, 2018).

Rodríguez y Ossa (2014) indican que el trabajo colaborativo se ve dificultado “por un problema de cohesión social en la cultura y organización escolar” (p.303) y que el trabajo colaborativo observado en centros educativos chilenos apunta, desde consultas que realizan los docentes a sus pares, a un trabajo colaborativo relacionado a una coenseñanza inicial o incipiente. Relacionado con lo expuesto y reconociendo lo complejo que resulta la instauración de una cultura colaborativa, Treviño (2018) manifiesta que “pasar de la lógica de la competencia a la de la colaboración de las escuelas entre escuelas representa un cambio mayúsculo de forma de pensar y actuar” (p.158).

Considerando el impacto que este tipo de cultura tiene tanto a nivel de desarrollo del capital profesional, como en la formación de adultos y niños, en Chile se han introducido políticas e iniciativas para “reculturizar” los ambientes profesionales escolares. Durante los años

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

90 se implementan los Grupos Profesionales de Trabajo (GPT), cuyos conceptos bases obedecían a que los docentes aprenden en la práctica y en colaboración con otros. Participaron de esta iniciativa profesores de Enseñanza Media, los que realizaban reuniones concertadas para el análisis de diversas materias pedagógicas. Finalmente, esta iniciativa no se instala como programa en el Ministerio de Educación. Otras iniciativas como son la pasantías nacionales e internacionales se encuentran vigentes (Vaillant y Marcelo, 2015).

Con posterioridad el trabajo colaborativo se ve fuertemente impulsado a través del Decreto 170 del año 2010, donde se implementa el Programa de Integración Escolar (PIE). Su normativa refiere el uso de estrategias orientadas a reforzar el sistema escolar a través del trabajo colaborativo entre profesores y profesionales de dentro y fuera del centro educativo, dentro del aula común y fuera de ella. Para apoyar la presencia, aprendizaje y participación de aquellos estudiantes que presenten necesidades educativas especiales (NEE) en un contexto inclusivo (Urbina et al., 2017).

BLOQUE IV

MARCO METODOLÓGICO

Introducción general al Marco Metodológico

Dado que el objetivo general de esta investigación es evaluar la práctica docente reflexiva y su contribución a la innovación educativa, en contextos escolares chilenos de enseñanza básica y media, se presentan a continuación las decisiones metodológicas con las que se abordó la investigación realizada y que permitieron dar cobertura al objetivo declarado y a los objetivos específicos correspondientes.

Capítulo 6. Diseño de la investigación

6.1 Metodología

En la actualidad el concepto paradigma es ampliamente empleado, siendo Kuhn (1971) quien le dio su significado contemporáneo al definirla como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica” (p.13).

Para Bisquerra et al. (2019) en el ámbito de la investigación educativa, cada paradigma se caracteriza por un sistema de creencias, modos de entender la educación y supuestos de partida. Principalmente, se fundamenta desde una dimensión ontológica concebida como la manera de observar y comprender la realidad educativa. También, en una dimensión epistemológica referida a “el modelo de relación entre quién investiga y dicha realidad” (p.64). Y, por último, a una dimensión metodológica admitida como el procedimiento utilizado para obtener el conocimiento de dicha realidad.

En este contexto, la comunidad científica refiere tres paradigmas: el paradigma positivista, cuyo saber es instrumental basado en ciencias empíricas analíticas; el paradigma interpretativo cuyo saber es práctico basado en ciencias hermenéuticas; y el paradigma socio-crítico basado en un saber crítico reflexivo que se apoya en las ciencias críticas (Bisquerra et al., 2019; Padilla et al., 2016)

En base a lo expuesto y a lo estudiado se consideró que el **paradigma interpretativo** es el más adecuado para fundamentar y configurar el diseño de la investigación que se abordó. La teoría interpretativa se fundamenta en la elaboración de interpretaciones de la realidad que reflejan las características que definen el significado de las acciones de quienes las realizan. Por tanto, se presenta circunscrito al análisis de las acciones humanas y de las relaciones sociales con

Capítulo 6. Diseño de la investigación

la finalidad de describirlas y otorgarles un significado que nos acerque a su comprensión. Este planteamiento se corrobora con lo que indican Jiménez y Tejada (2007) quienes manifiestan que dicho paradigma permite “comprender e interpretar la realidad, los significados de las personas, sus percepciones, intenciones, intereses y acciones” (p.23). Además, indican que la aplicación de este paradigma a nivel de investigación educativa resultará pertinente cuando “el objeto de estudio está circunscrito a unos ámbitos determinados, no demasiado extensos tanto en tiempo, como en espacio o en cuanto al número de personas involucradas” (p.23).

Para Bisquerra et al. (2019) los supuestos básicos de este enfoque consideran los contextos como “factores constitutivos de los significados sociales”, el objeto de investigación es “la acción humana (por oposición a la conducta humana) y las causas de estas acciones que residen en el significado atribuido por las personas que las realizan”, la construcción teórica es “la comprensión teleológica antes que la explicación casual” y la objetividad se logra “accediendo al significado subjetivo que tiene la acción de sus protagonistas” (p.72).

Bajo esta perspectiva **la investigación se orientó** principalmente a **la descripción e interpretación** de opiniones y actividades realizadas por docentes de cinco centros educativos, tomando como referencia elementos que describen los componentes cognitivos (lo que saben), afectivos (lo que sienten) y conductuales (lo que hacen) y que definen las actitudes que manifiestan sobre sus prácticas pedagógicas, sobre los análisis que de ellas realizan y sobre los procesos de innovación en que participan.

La **investigación realizada** se circunscribió a un **estudio descriptivo-interpretativo**. Bisquerra et al. (2019) postulan que esta clase de estudios tiene como propósito básico “describir situaciones, eventos y hechos, decir cómo son y cómo se manifiestan” (p.112), especificando las propiedades, características o perfiles de las personas o grupos sometidos a un análisis. Del

mismo modo, Hernández et al. (2014) manifiestan que este tipo de alcance en una investigación “busca especificar propiedades y características importantes de cualquier fenómeno que se analice. Describe tendencias de un grupo o población” (p.92). Agregando a lo anterior Jiménez y Tejada (2007) consideran que en esta metodología el papel que adopta el investigador es de “no intromisión”. Esta emplea sistemáticamente diversas técnicas en ambientes naturales, por lo que se despliegan los instrumentos necesarios para cuantificar el fenómeno. Su principal potencial obedece a “poder describir, comparar y clasificar los datos y tener una visión holística del fenómeno estudiado” (p.18).

En esta investigación se buscó especificar condicionantes, características, elementos de contexto y docentes relacionadas con la reflexión que realizan sobre sus prácticas pedagógicas, para así mostrar con precisión los ángulos y dimensiones de este fenómeno y su relación con la innovación educativa. Al sintetizar lo expuesto, se puede expresar que la metodología que se utiliza pretende, por una parte, analizar la realidad de manera global y contextualizada en cada centro, por otra, elaborar descripciones e interpretaciones partiendo de los datos e información recogida. Para finalmente centrarse en particularidades que enriquezcan la visión del fenómeno estudiado. Es por esta razón que se optó por la utilización de una **metodología mixta**.

El dilema metodológico en torno a la utilización de métodos cuantitativos o cualitativos en investigación ha tenido diversos matices en el transcurso de la historia. Puntualmente en educación y ciencias sociales, los argumentos presentes en esta disyuntiva obedecen a tradiciones científicas que han primado en el pensamiento occidental (Rodríguez y Valdeoriola, 2009) y que tienen su foco en diferencias filosóficas (referidas a las posibilidades de generalización), en diferencias epistemológicas y en diferencias científicas centradas en la autenticidad de la representación de los fenómenos investigados (Pole, 2009).

Capítulo 6. Diseño de la investigación

En el año 2000 Bartolomé (en Bisquerra et al. 2019), planteaba que, dado los nuevos interrogantes, tecnologías, protagonistas y escenarios en ámbitos educativos, era necesario abordar la investigación con enfoques capaces de articular diversas tradiciones, originándose un “cierto equilibrio en la utilización de las metodologías cuantitativas y cualitativas” (p.62).

No obstante, a principio del siglo XXI la metodología cualitativa presentaba una tendencia predominante en la investigación educativa. Bisquerra et al. (2019) fundamentaban que esto ocurre principalmente por las repercusiones que este tipo de investigación tiene en la mejora de la calidad de vida de las personas, en la resolución de problemas prácticos en los contextos educativos y en la influencia que mantiene sobre las decisiones de políticas educativas en muchos países. Con todo, la permanente evolución de la investigación junto a los avances en las técnicas estadísticas impulsa a los investigadores educativos a crear metodologías novedosas para proporcionar evidencias cada vez más sólidas y completas (Creswell y Garrett, 2008). Ejemplo de ello, es la modelización multiniveles que permite abordar la investigación con un número creciente de variables, lo cual posibilita mayor precisión y diversidad de miradas a los fenómenos estudiados. Así como también, la posibilidad de estudiar fenómenos cada vez más complejos (Bisquerra, et al., 2019).

Estos aspectos refuerzan la visión de la necesaria compatibilidad y complementariedad de la metodología cuantitativa y la cualitativa. Así mismo, de manera creciente y permanente se resalta su importancia, utilidad, científicidad y el refuerzo que aporta en los resultados y conclusiones tras usar ambas metodologías en una investigación (Sánchez, 2015).

Se comienza a consolidar una tercera orientación, un enfoque pragmático, donde se aboga por métodos o modelos mixtos o híbridos de investigación. También denominados estudios multimétodo, investigación integrativa o estudios de triangulación (Sánchez, 2015).

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

En este contexto, sumado a la compleja y cambiante naturaleza de los fenómenos educativos, se plantea de manera progresiva la necesidad de superar el reduccionismo que implica la definición de una metodología particular (Bisquerra et al., 2019). Es necesario acercarse a metodologías que permitan ampliar, optimizar y perfeccionar la actividad de los investigadores, por lo que un pluralismo metodológico, más que provocar dilemas, debe comprenderse como una vía posible para complementar la comprensión y mejora de esta actividad (Rodríguez-Gómez, 2018) y por consiguiente de los problemas y fenómenos educativos.

Conceptualmente la metodología mixta es el uso o la combinación de metodologías de la investigación proveniente de tradiciones cuantitativas y cualitativas. En palabras de Hernández et al., 2014 “la meta de la investigación mixta no es reemplazar a la investigación cuantitativa ni a la investigación cualitativa, sino utilizar las fortalezas de ambos tipos de indagación, combinándolas y tratando de minimizar sus debilidades potenciales” (p.532) correspondiendo a un “paradigma de investigación de reciente consolidación” (Baltar y Gorjup, 2012, p.127).

En una metodología mixta la investigación sigue procesos rigurosos, sistemáticos, empíricos y críticos. Considera la recolección, la integración, el análisis y la discusión de datos cuantitativos y cualitativos, otorgando la posibilidad de realizar meta-inferencias que permiten entender y explicar en profundidad el fenómeno estudiado (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

6.1.1 Diseños de estudios mixtos.

Operacionalmente en los diseños mixtos existe la posibilidad de aplicar y combinar métodos cuantitativos y cualitativos de diversas formas y secuencias, en una o varias fases de la investigación (Tashakkori y Teddlie, 1998). Se ha identificado modelos generales de diseños

Capítulo 6. Diseño de la investigación

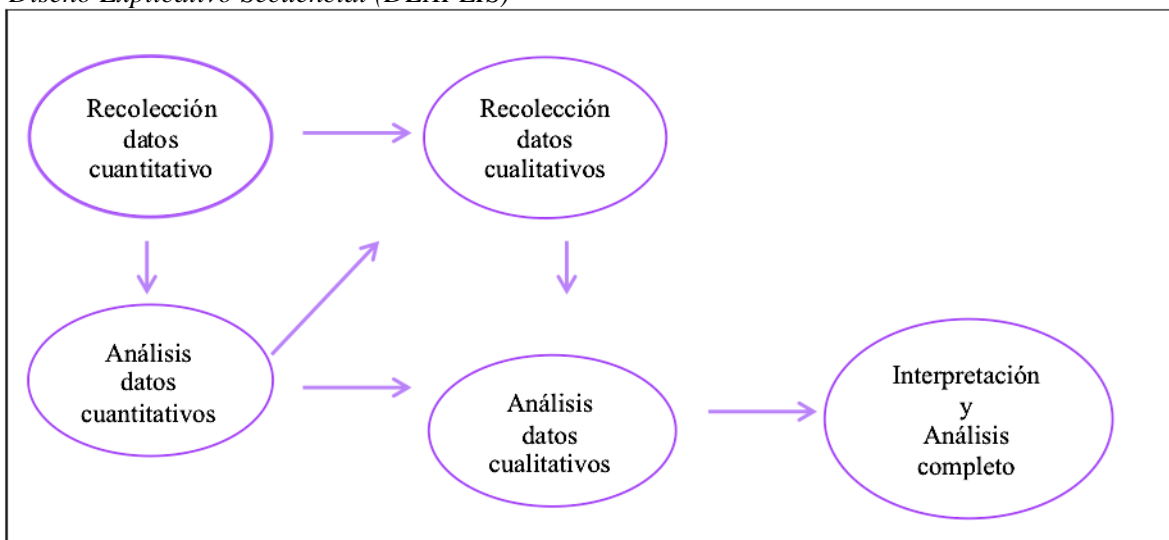
donde se combina los métodos cuantitativo y cualitativo, para luego dar paso a un diseño particular que pudiese estar dado, ser adaptado o creado para cada situación. Esto ha sido considerado como una “tarea más artesanal que los propios diseños cualitativos” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p.625). Teniendo como orientación lo abordado se optó por utilizar **una metodología mixta con un Diseño Explicativo Secuencial “DEXPLIS”** (Figura 10). Este método en particular se caracteriza por considerar dos etapas:

1. Recolección y análisis de datos cuantitativos.
2. Recolección y análisis de datos cualitativos.

La mixtura ocurre cuando “los resultados cuantitativos iniciales informan a la recolección de datos cualitativos” (Hernández et al., 2014, p.554), para finalmente integrar los hallazgos de ambas etapas en los resultados del estudio. Un propósito común de este modelo contempla la utilización de la información cualitativa para profundizar la información cuantitativa (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Figura 10

Diseño Explicativo Secuencial (DEXPLIS)



Nota. Elaboración propia a partir de Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018.

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Por consiguiente, en la operativización de esta investigación cada etapa fue independiente. Se realizó de modo secuencial una primera etapa cuantitativa que informó a la etapa cualitativa. Más específicamente y como entrada, la etapa cuantitativa proporcionó una primera aproximación al fenómeno estudiado, aportando información que permitió visualizar aquellas variables que presentaban una mayor y una menor valoración, para luego precisar y profundizar los instrumentos cualitativos utilizados.

Por la pandemia desatada el año 2020, una parte de la etapa cuantitativa se realizó estando la investigadora presente en el centro y otra vía online. Para este propósito, la directora del centro1 (C1) otorgó un espacio de tiempo para que los docentes trabajaran en los cuestionarios durante un consejo de profesores. Cabe hacer notar que estos fueron completados estando la investigadora presente. La aplicación del resto de los cuestionarios (C2 , C3, C4, y C5) estaba agendada para ser realizada posteriormente, situación que no fue posible concretar y que se reemplazó por el envío del link a los directores, quienes lo socializaron con sus docentes.

A continuación de modo “secuencial” se realiza la etapa cualitativa, con la finalidad de lograr un mayor entendimiento del fenómeno estudiado. Por la pandemia, que mantenía los centros escolares cerrados o abiertos sólo para actividades esenciales, la mayoría de las entrevistas se desarrollaron de manera virtual utilizándose las plataformas Meet y Zoom.

Finalmente se llevó a cabo la interpretación y el análisis completo, integrando la información obtenida por los instrumentos cuantitativos (cuestionario) y cualitativos (análisis documental y entrevistas). Lo descrito permitió una triangulación de los resultados, pues tanto los métodos cuantitativos como cualitativos se orientan al mismo propósito de investigación, buscando la convergencia, la corroboración y la correspondencia de resultados de los diferentes métodos (Greene et al., 1989). De igual manera, una mayor complementación dado que se obtuvo

Capítulo 6. Diseño de la investigación

tres miradas distintas de la realidad investigada. Fueron dos procedentes de métodos cualitativos y otra de método de orientación cuantitativa (Carvajal, 2005). Se buscó con esto aportar una mayor credibilidad, claridad y por consiguiente un incremento en la validez de los resultados (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

6.1.2 Triangulación

Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) sostienen que los métodos mixtos se fundamentan en el concepto de triangulación, la que aporta una visión holística, múltiple y enriquecedora al trabajo. Los autores postulan que el término triangulación no sólo se refiere a la comparación de datos cuantitativos y cualitativos, ya que esta puede aludir a una triangulación de datos (de diferentes fuentes, informantes o de distintos tiempos), a una triangulación de métodos (concurrente, secuencial, de conversión o de integración) y a una triangulación de investigadores, de instrumentos, de teorías, de ciencias o disciplinas.

Sin embargo, como en todo proceso la triangulación presenta algunas fortalezas y debilidades que el investigador debe abordar. Para tener claridad de ellas, en la Tabla 14 se presenta una síntesis de los aportes realizados por Rodríguez (2005, citado en Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Tabla 14

Fortalezas y debilidades potenciales de la triangulación

Fortalezas	Debilidades
Mayor confianza y validez de los resultados	Acumulación de gran cantidad de datos sin efectuar un análisis exhaustivo y completo
Más creatividad en el abordaje del estudio	Dificultad de organización de los materiales en un marco coherente y congruente
Más flexibilidad interpretativa	Mayor complicación para controlar los sesgos que provienen de muy diversas fuentes y con distintas características
Productividad en la recolección y el análisis de los datos	Complejidad derivada de la multidimensionalidad de los casos estudiados
Más sensibilidad a los grados de variación no	Carencia de directrices para determinar la

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

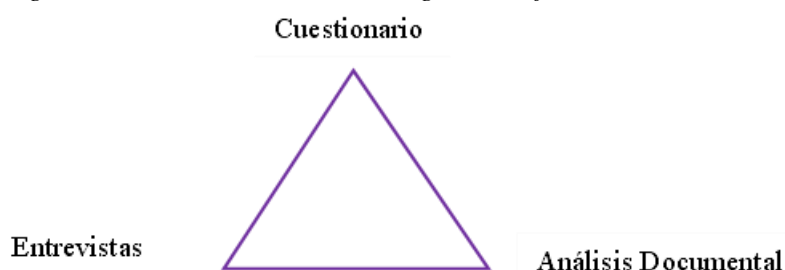
perceptibles con un solo método	convergencia de resultados
Posibilidad de descubrir fenómenos atípicos y caosos extremos	Costos elevados para implementar el estudio
Cercanía del investigador al fenómeno de estudio	Dificultad de réplica del estudio
Posibilidad de innovación en los marcos conceptuales y metodológicos	El enfoque global puede “monopolizar” los resultados de la teorización y hacer a un lado la teorización de cada método.

Nota. Tomado de Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018, p.26

En esta investigación, se optó por una **doble triangulación** para aportar al trabajo un mayor grado de confianza, superar las debilidades de cada uno de los instrumentos y minimizar la subjetividad. Al emplear una metodología mixta se consideró un instrumento cuantitativo (cuestionario) y dos instrumentos cualitativos (entrevista y análisis documental) para recoger información (Figura 11).

Figura 11

Triangulación de instrumentos de recogida de información

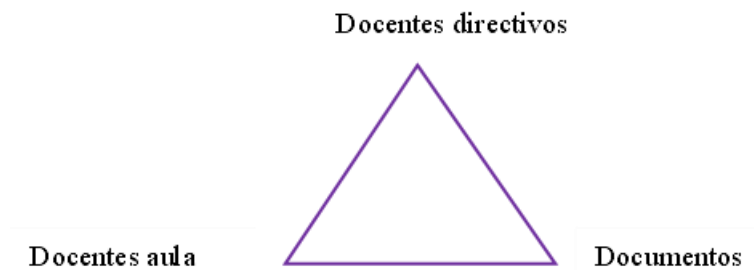


Nota. Elaboración propia

Por una parte, se consideró realizar una triangulación de fuentes de información (Figura 12), representados por docentes directivos, docentes de aula y documentos. Por otra, se estimó desarrollar una doble triangulación (Figura 13).

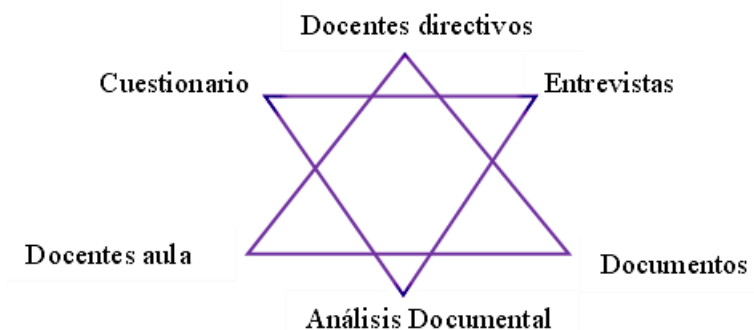
Capítulo 6. Diseño de la investigación

Figura 12
Triangulación fuentes de información



Nota. Elaboración propia

Figura 13
Doble triangulación instrumentos e informantes



Nota. Elaboración propia

6.2 Población y Muestra

Hernández et al. (2014) señalan que el universo o la población es el “conjunto de todos los casos que concuerdan con una serie de especificaciones” (p.174). La población objeto de estudio para esta investigación estuvo representada por el conjunto de docentes directivos y docentes de aula de los 5 centros educativos chilenos participantes. Los centros fueron seleccionados de acuerdo con los siguientes criterios:

- Centros de diversas dependencias con reconocimiento oficial del MINEDUC.
- Ubicados en diferentes comunas y/o sectores.

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

- Que tuviesen proyectos de innovación.
- Que permitiesen el acceso prolongado y sistemático del investigador para cumplir las tareas asociadas, mientras sea necesario.
- Que brindaran espacios para una inmersión inicial del investigador en el campo de estudio, con la finalidad de establecer una buena relación con los informantes.

Cabe mencionar, que las características generales de los centros participantes se visualizan en la siguiente Tabla 15:

Tabla 15
Características centros participantes

Centros/ Características	Centro 1	Centro 2	Centro 3	Centro 4	Centro 5
Región	IV Región	IV Región	IV Región	Región Metropolitana	XVI Región
Dependencia	Público	Particular Subvencionado	Particular Subvencionado	Público	Público
Cantidad de Docentes (n)	45	15	35	58	52
Cantidad de Estudiantes	609	226	377	743	775
Niveles Educativos	Educación Parvularia		Educación Parvularia	Educación Parvularia	Educación Parvularia
	Enseñanza Básica	Enseñanza Básica	Enseñanza Básica	Enseñanza Básica	Enseñanza Básica
			Enseñanza Media Humanista- Científica Niños y Jóvenes	Enseñanza Media Humanista- Científica Niños y Jóvenes	Enseñanza Media Humanista- Científica Niños y Jóvenes
				Enseñanza Media Técnico- Profesional	

Nota. Elaboración propia

Capítulo 6. Diseño de la investigación

A modo general la muestra se define como “un subgrupo de la población de interés sobre el cual se recolectarán datos” (Hernández et al., 2014, p.173). En un estudio mixto la definición de una muestra presenta diversas características, siendo determinante la habilidad o capacidad del investigador para combinar creativa y convenientemente las distintas tipologías de selección muestral. En este tipo de estudio, la muestra puede provenir de diferentes poblaciones, ser elegida por diversas estrategias o técnicas, ser determinada antes o después de la inmersión inicial o ser ajustada en cualquier momento de la investigación (Hernández et al., 2014; Hernandez-Sampieri y Mendoza, 2018; Teddlie y Yu, 2007).

Formalmente la conformación de una muestra considera su tamaño (número de casos que se incluirán), la forma en que esos casos son seleccionados y en un estudio mixto se podría, además, compatibilizar técnicas cuantitativas y cualitativas en su selección (Hernandez-Sampieri y Mendoza, 2018; Teddlie y Yu, 2007).

En esta investigación, para la vertiente cuantitativa la muestra de docentes fue seleccionada con la estrategia denominada casual o por accesibilidad. En palabras de Bisquerra et al. (2019), este tipo de muestreo es utilizado frecuentemente en investigación educativa y corresponde a participantes voluntarios que deciden colaborar en el estudio (Hernández et al., 2014). Con esta decisión, se buscaba que la muestra fuese lo suficientemente grande como para poder establecer representatividad interna (Teddlie y Yu, 2007). Al respecto, en cada centro (5) se invitó a la totalidad de docentes (205) a participar en la investigación por medio de la contestación de un cuestionario. No obstante, la muestra final de participantes voluntarios fue de 123 docentes.

En referencia a lo anterior, para la vertiente cualitativa la muestra correspondió a docentes seleccionados con un muestreo no probabilístico, intencional u opinático. Esta

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

estrategia es especialmente efectiva para muestras pequeñas donde son los investigadores, previa definición de algún estándar o criterio, quienes eligen las unidades o los sujetos que las cumplen y que aportarán información relevante en concordancia a los objetivos de la investigación (Bisquerra et al., 2019; Fàbregues et al., 2016; Jimenez y Tejada, 2007; Teddlie y Yu, 2007). El criterio utilizado para la selección de los docentes fue centrar la muestra en casos ricos en información, claves o representativos (Fàbregues et al., 2016; Patton, 2005). Es decir, que la información que aportarán permitiese comprender en qué condiciones y de qué manera se manifiesta la reflexión docente e innovación en contextos escolares. Para este fin se contó con la colaboración de los equipos directivos de los centros, siendo ellos quienes seleccionaron a los docentes que finalmente participaron. Puntualmente la muestra debió cumplir con uno o más de los siguientes criterios:

- Tener grados de representatividad entre sus pares.
- Estar en alguna posición estratégica dentro de los centros escolares.
- Contar con experiencia en procesos de innovación educativa.

La muestra invitada para esta fase fue de 20 docentes, quedando constituida por:

- Directores: 5, uno por cada centro. Desde el punto de vista de la gestión se consideraron estratégicos por encontrarse en una posición aventajada en términos de la información que manejaban y la perspectiva basada en su experiencia que podrían aportar.
- Jefes de las Unidades Técnico-Pedagógicas: 5, uno por cada centro. La información entregada sería clave, por cuanto, su principal función radica en trabajar estrecha y permanentemente con los docentes de aula. Por lo que fueron considerados informantes estratégicos dada su experiencia y trabajo en la gestión pedagógica.

Capítulo 6. Diseño de la investigación

- Docentes de aula que han estado vinculados a procesos de innovación educativa: 10 docentes, dos por cada centro.

Finalmente participaron 18 docentes (5 directores, 5 jefes de las unidades técnico-pedagógicas y 8 de los 10 docentes de aula convocados).

En la búsqueda por ampliar la mirada, en esta investigación se optó por considerar en la muestra 2 niveles de informantes: docentes con cargos directivos y docentes de aula. Lo que Creswell y Creswell (2009) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) denominan relación multiniveles, dado que refleja distintos grados de vinculación con las dimensiones estudiadas, considerándose, en este caso, “extractos de un mismo universo” o más puntualmente, distintos estamentos (docentes directivos y docentes de aula) de una misma población (miembros de un centro escolar). En la Tabla 16 se presenta una relación de la población, muestras invitadas y participantes.

Tabla 16

Relación población y muestra de los 5 centros participantes

Instrumento	Población	Muestra Invitada	Muestra Participante
Cuestionario	205 docentes	205 docentes	123 docentes
Entrevistas		20 docentes (10 docentes con cargos directivos y 10 docentes de aula)	18 docentes

Nota. Elaboración propia

6.3. Dispositivos de recogida de información

6.3.1. Instrumentos

Para recolectar datos cuantitativos y cualitativos se optó por utilizar como instrumentos el cuestionario, la entrevista y el análisis documental, los cuales son pertinentes para el desarrollo de los estudios mixtos. Estos instrumentos nos permitieron recoger información relevante para dar respuestas a las preguntas formuladas en el problema de investigación y a los objetivos planteados. (Reguant y Martínez-Olmo, 2014). Para determinar los elementos que inciden en desencadenar procesos reflexivos en el cuerpo docente y comprender cómo se relacionan con los niveles de reflexión pedagógica e innovación educativa se consideró lo siguiente en relación con cada instrumento:

- Cuestionarios: para fundamentalmente conocer y organizar los elementos primordiales involucrados en la temática abordada.
- Entrevistas y análisis documental: para obtener elementos que permitiesen profundizar y, por tanto, comprender la repercusión que tiene los diversos elementos involucrados en la temática abordada.

Desde un punto de vista procedimental, en el área de las ciencias sociales, aquellos estudios que siguen una lógica inductiva ubican a la operacionalización de conceptos o variables en las primeras fases de la investigación, al igual que la delimitación del tema. Es un proceso lógico que requiere varias revisiones, donde los conceptos abstractos (conceptos teóricos) evolucionan a un nivel más concreto (indicadores o correlatos empíricos), representativos de aquello que se pueden observar, recoger o valorar (Reguant y Martínez-Olmo, 2014). Puntualmente, los indicadores son definidos como señales que permiten identificar las

Capítulo 6. Diseño de la investigación

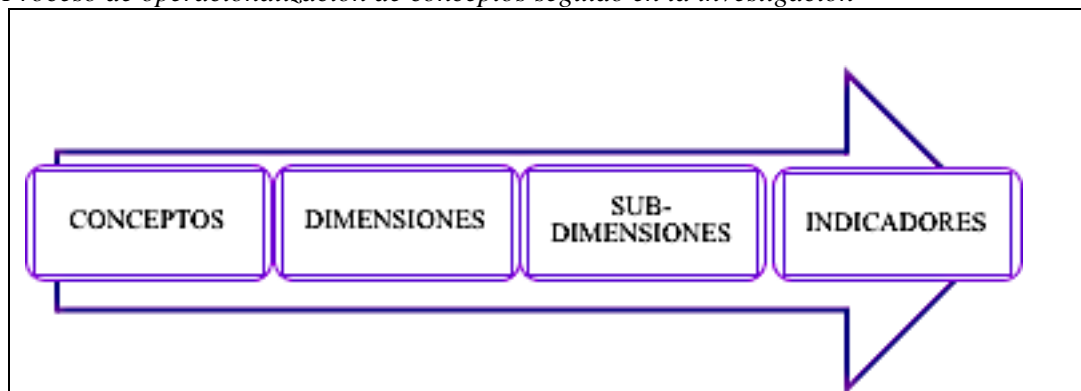
características de una variable, una aproximación empírica a la variable estudiada (Abreu, 2012). Dicho de un modo diferente, la operacionalización de una variable “es establecer un puente entre los conceptos y las observaciones y actitudes reales” (Reguant y Martínez-Olmo, 2014, p.4).

La mayor importancia de este proceso reside en la validez del constructo resultante. Por cuanto una correcta operacionalización resguarda la inclusión de medidas que aportan información esencial al objeto de estudio. Así como también, a una eventual omisión de importantes elementos que se deben considerar. Además de facilitar la elaboración de los instrumentos de medida al convertir los indicadores en preguntas, ítems o elementos de observación (Reguant y Martínez-Olmo, 2014).

El proceso de operacionalización de los conceptos estudiados se encuentra en la siguiente Figura 14.

Figura 14

Proceso de operacionalización de conceptos seguido en la investigación



Nota. Elaboración propia

El proceso descrito es importante dado que permite resguardar la interconexión lógica, así como la consistencia, unidad y alineamiento de las diferentes partes constitutivas de un estudio, logrando un trabajo de investigación caracterizado por su congruencia y lógica (Abreu, 2012).

En este orden de ideas, previo a abordar en detalle los instrumentos de recogida de información diseñados y aplicados en esta investigación, resulta pertinente dar a conocer las

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

dimensiones, sub-dimensiones e indicadores que se definieron y que sirvieron como base para la elaboración tanto de los instrumentos cualitativos como cuantitativo y el posterior análisis de datos. Para estos fines se consideró la revisión y análisis de los aportes entregados por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC, 2008), el Ministerio de Educación-Gobierno de España (2011), los estudios internacionales de enseñanza y aprendizaje (encuestas TALIS), promovidos por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) (2009, 2014, 2019 y 2020) y las aportaciones de Brubacher et. al. (2000), Callejas et al. (2015), Domingo (2013), Domingo y Gómez (2014), Fullan (2002a y 2002b), Fullan y Hargreaves (1977 y 1999), Gibbs (1988), Hargreaves (1996), Hargreaves et al. (2001), Hargreaves y Fullan (2014), Kolb (1984), Lamas y Vargas-D'Uniam (2016), Llopis (2017), Ramos-Rodríguez y Reyes-Santander (2017), Sabariego, et al. (2018), Salinas et al. (2017); Salinas et al. (2018), Sánchez (2005), Schön (1998), y Tejada (1998). A partir de aquí, se visualizaron y desprendieron los conceptos teóricos asociados a los constructos estudiados (práctica docente reflexiva e innovación educativa). De este modo, se definieron cuatro dimensiones: Contexto, Docente, Práctica Docente Reflexiva e Innovación. Posteriormente, se crearon las subdimensiones y los indicadores dando origen a los ítems (ít) del cuestionario y a las preguntas (P) de las entrevistas. Ambos instrumentos (cuestionario y entrevista) fueron elaborados a partir de una matriz de información relativa a cada dimensión. En las siguientes Tablas 17, 18, 19 y 20 se puede observar cada matriz de información. Cabe hacer notar que los ítems con números romanos corresponden a ítems sociodemográficos que se incluyen en el primer borrador del cuestionario (Anexo en papel I). La entrevista con carácter de provisoria se puede ver en Anexo en papel IX.

Capítulo 6. Diseño de la investigación

Tabla 17

Matriz Dimensión Contexto

Sub-dimensión	Indicadores	Propuesta de ítems para cuestionario	Propuesta de pregunta para entrevista
Cultura Institucional	Autonomía docente	ít4	P.39
	Clima institucional	ít10-ít28- ítVI	P.40
	Desarrollo profesional	Ít37	
Formas de trabajo	Individual-Grupal	ít28	
Liderazgo	Liderazgo distribuido	ít40	
Tamaño del centro	Ratio estudiantes-docentes	ít17	
Política educativa	Relación de los sucesos y experiencias del contexto con las políticas y metas marcadas a nivel ministerial.	ít21	
		ít22	

Nota. Elaboración propia

Tabla 18

Matriz Dimensión Docente

Sub-dimensión	Indicadores	Propuesta de ítems para cuestionario	Propuesta de pregunta para entrevista
Datos sociodemográficos	Género	ítII	
	Edad	ítI	
	Experiencia docente	ítIV	
Formación	- Inicial	ítIII	
	Desarrollo profesional (Actividades que realiza el docente en pro del desarrollo de su carrera profesional)	ít7-ít8-ít9-ít41 ítV-ítVIII-ítXV-ítXVI- ítXVII	P.13
Condiciones Laborales	Titularidad en el cargo	ítVII	
	Tiempo de dedicación	ít10-ít18	
	Satisfacción laboral	ít37	
Perfil Docente	Realizar Investigación	ít12	P.11
	Lectura de literatura profesional	ít23	P.14
	Seguridad en sí mismo	ít57	
	Redes de desarrollo profesional	ít24 -ít56-ít7-ít8-ít9	P.12
	Identidad docente		P.36
Gestión Pedagógica	Metodología	ít13	
	Contextualización de actividades	ít32-ít33	P.37
	Transferencia de aprendizajes	ít15	
Formas de trabajo docente	Participación en trabajo colaborativo	ít6-ít7-ít8-ít9	P.15-P.16- P.17-P.18-
	Importancia asignada al trabajo colaborativo	ít24-ít27-ít29-ít56	P.19

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Ética Profesional: dilemas éticos de la profesión.	Resolución de problemas	ít35-ít34	P.8-P.9- P.10
	Toma decisiones	ít4-ít3-ít26	
	Análisis de prácticas	ít18	P.5
	Manejo de una perspectiva amplia del contexto social de la educación.	ít31-ít35	P.38

Nota. Elaboración propia

Tabla 19

Matriz Dimensión Práctica Docente Reflexiva

Sub-dimensión	Indicadores	Propuesta de ítems para cuestionario	Propuesta de pregunta para entrevista
Métodos Modelos Instrumentos	Utilización y sistematización de acciones que susciten procesos reflexivos	ít1-ít2-Ít5-Ít6	P.1-P.2
Niveles	Nivel en que los docentes reflexionan en relación con su práctica profesional	ít16-ít11-ít19- ít20-ít23-ít25 ít21-ít22	P.6-P.7
Instancias Reflexivas	Tiempo para reflexión (horario)	ít10	P.3-P.4
	Identificación de incidentes críticos	ít14	

Nota. Elaboración propia

Tabla 20

Matriz Dimensión Innovación

Sub-dimensión	Indicadores	Propuesta de ítems para cuestionario	Propuesta de pregunta para entrevista
Origen de la innovación	Génesis Proyectos.	ít44-ít45-ít46	P.21-P.22 P.27
	¿Para qué innovar?	ít38	P.20-P.27
Proceso de innovación	Estrategias de innovación	ít51	P.23
	Recursos	ít47-ít48	P.24
	Evaluación	ít49-ít50	P.25
Facilitadores	Importancia del trabajo colaborativo	ít29-ít30	P.26-P.30-P.31
	Apoyos de los directivos a proyectos de innovación	ít39	
	Presencia de asesores internos	ít52	
	Presencia de asesores externo	ít53	
	Comunicación expedita	ít55	
	Autonomía docente	ít42	
Obstaculizadores	Sobrecarga laboral	ít36	P.26-P.29
	Pruebas de calidad	ít54	
	Certificaciones		

Capítulo 6. Diseño de la investigación

Actitud docente con relación a la innovación	Corpus de conocimientos del docente	ít57	P.28
Motivación	Participación en proyectos de innovación	ítIX-ítX-ítXI-ítXII-ítXIII-ítXIV-ít58	
Relación Reflexión docente-Innovación			P.32-P.33-P.34- P.35

Nota. Elaboración propia

Reguant y Martínez-Olmo (2014) señalan que “en la medida que se profundiza en el tema, que se indaga en la literatura y que se incorporan nuevos enfoques sobre la realidad del estudio, se van depurando tanto el concepto teórico como los correlatos empíricos que permiten recoger evidencias del fenómeno” (p.2). Consecuente con este planteamiento, es preciso indicar que la organización y la delimitación tanto de las sub-dimensiones, de los indicadores como de los ítems del cuestionario y de las preguntas de la entrevista presentadas, corresponde a un ordenamiento inicial y en ningún caso definitivo. De hecho, fue mejorándose según se avanzaba en la planificación y elaboración de los instrumentos de recolección de datos definidos para esta investigación.

Antes de detallar los procesos seguidos tanto en la construcción como en la aplicación de cada uno de los instrumentos utilizados, y para tener una visión general, se elaboró una matriz para visualizar detalladamente la correspondencia y trazabilidad entre los objetivos, dimensiones, instrumentos e informantes definidos para este estudio. Se puede observar, entre otras cosas, que tanto el cuestionario como las entrevistas tributan a los seis objetivos y que fueron aplicados a docentes de aula y docentes directivos, tal como se puede apreciar en la siguiente Tabla 21.

Tabla 21

Matriz correspondencia de Objetivos- Dimensiones- Instrumentos e Informantes

Objetivos del estudio	Dimensiones	Instrumentos	Informantes
1. Establecer el nivel de reflexión que los docentes manifiestan sobre sus prácticas pedagógicas.	Práctica Docente Reflexiva	Cuestionario	Docentes aula Docentes directivos
		Entrevistas semi-estructuradas	Director(a) Jefe(a) Unidad Técnico-Pedagógica Docentes aula
	Docente Contexto	Análisis Documental	Proyectos Educativos Institucionales Marco para la Buena Enseñanza Ley 20.903 Ley General de Educación
2. Delimitar los elementos que inciden en desencadenar procesos reflexivos y cómo se relacionan con los niveles de reflexión docente	Práctica Docente Reflexiva	Cuestionario	Docentes aula Docentes directivos
		Entrevista semi estructurada	Director(a) Jefe(a) Unidad Técnico-Pedagógica Docentes aula
	Docente Contexto		
3. Analizar la implementación y uso de estrategias para una práctica docente reflexiva	Práctica Docente Reflexiva	Cuestionario	Docentes aula Docentes directivos
		Entrevista semi estructurada	Director(a) Jefe(a) Unidad Técnico-Pedagógica Docentes aula
	Docente Contexto	Análisis Documental	Proyectos Educativos Institucionales Marco para la Buena Enseñanza Ley 20.903 Ley General de Educación
4. Identificar los factores, roles, funciones y papel docente en la innovación educativa	Innovación Docente	Cuestionario	Docentes aula Docentes directivos
		Entrevistas semi estructurada	Director(a) Jefe(a) Unidad Técnico-Pedagógica Docentes aula
	Contexto	Análisis Documental	Proyectos Educativos Institucionales Marco para la Buena Enseñanza Ley 20.903 Ley General de Educación

Capítulo 6. Diseño de la investigación

5. Analizar cómo la práctica docente reflexiva se relaciona con la innovación educativa.	Práctica Docente Reflexiva	Cuestionario	Docentes aula Docentes directivos
	Innovación Docente	Entrevista semi estructurada	Director(a) Jefe(a) Unidad Técnico-Pedagógica Docentes aula
6. Elaborar orientaciones para un plan de acción que mejore y promueva la práctica docente reflexiva, con la finalidad de fomentar innovación educativa, en enseñanza básica y enseñanza media.	Práctica Docente Reflexiva	Cuestionario	Docentes aula Docentes directivos
	Innovación Docente	Entrevista semi estructurada	Director(a) Jefe(a) Unidad Técnico-Pedagógica Docentes aula
	Contexto	Análisis Documental	Proyectos Educativos Institucionales Marco para la Buena Enseñanza Ley 20.903 Ley General de Educación

Nota. Elaboración propia

6.3.1.1 Cuestionario

Un cuestionario de investigación no es solo un conjunto de preguntas organizadas, sino que representa un caso particular en el que se generan datos cuantitativos para su tratamiento y análisis estadístico. Para ello, se pregunta de manera estructurada a un conjunto determinado de personas que representan a una población (Fàbregues et al., 2016).

El cuestionario es un instrumento estandarizado (Fàbregues et al., 2016) que contiene preguntas racionales, ordenadas coherentemente, presentadas en un lenguaje sencillo y comprensible que permite la recolección de información de fuentes primarias (García, 2002). Está compuesto por una serie limitada de preguntas relacionadas con la o las dimensiones que se desea medir Bourke et al. (2016), siendo considerado el instrumento más utilizado en las ciencias sociales (Hernández et al., 2014; Hernandez-Sampieri y Mendoza, 2018; Páramo, 2017).

García (2002) plantea que los objetivos que se buscan en la construcción de un cuestionario suponen “traducir, con preguntas precisas, el planteamiento del problema. Crear un instrumento rigurosamente estandarizado que permita registrar con veracidad y confiabilidad las

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

respuestas de los encuestados y propiciar calidad en la información obtenida” (p.30). Dicho de manera diferente, las preguntas deben reflejar las dimensiones sobre las que se desea obtener información (Bisquerra et al., 2019). Además, existe una serie de características que es necesario considerar en su elaboración dado que las preguntas deben ser claras, precisas y breves. Para esto, se utiliza un vocabulario directo, familiar y comprensible para la población a la que se preguntará. En ningún caso las preguntas deben ser intimidantes, incomodar o hacer sentir juzgada a la persona consultada, como tampoco deberían inducir a una respuesta determinada (Hernández et al., 2014). Por otra parte, este instrumento considera dos tipos de preguntas: cerradas y abiertas.

- Las preguntas cerradas son aquellas que, independiente de la escala utilizada, ofrecen la posibilidad de elegir entre las diversas opciones de respuestas propuestas a quienes participen. La información obtenida resulta fácil de codificar y de analizar (Fàbregues et al., 2016; Hernández et al., 2014; Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).
- Las preguntas abiertas no consideran alternativas de respuestas. Este tipo de preguntas son utilizadas para profundizar opiniones, motivos, comportamientos, etc. La información obtenida resulta más compleja de codificar y de analizar (Fàbregues et al., 2016; Hernández et al., 2014 y Hernández-Sampieri; Mendoza, 2018).

La principal ventaja de un cuestionario radica en su capacidad para recoger datos, sin embargo, como todo instrumento usado en una investigación posee limitaciones o inconvenientes que pudiesen afectar la validez y confiabilidad de los datos recolectados. Según Páramo (2017) estas limitaciones o sesgos podrían deberse a la imposibilidad de los encuestados para entregar la información requerida por no recordarla, conocerla y distinguirla. Principalmente, por el

Capítulo 6. Diseño de la investigación

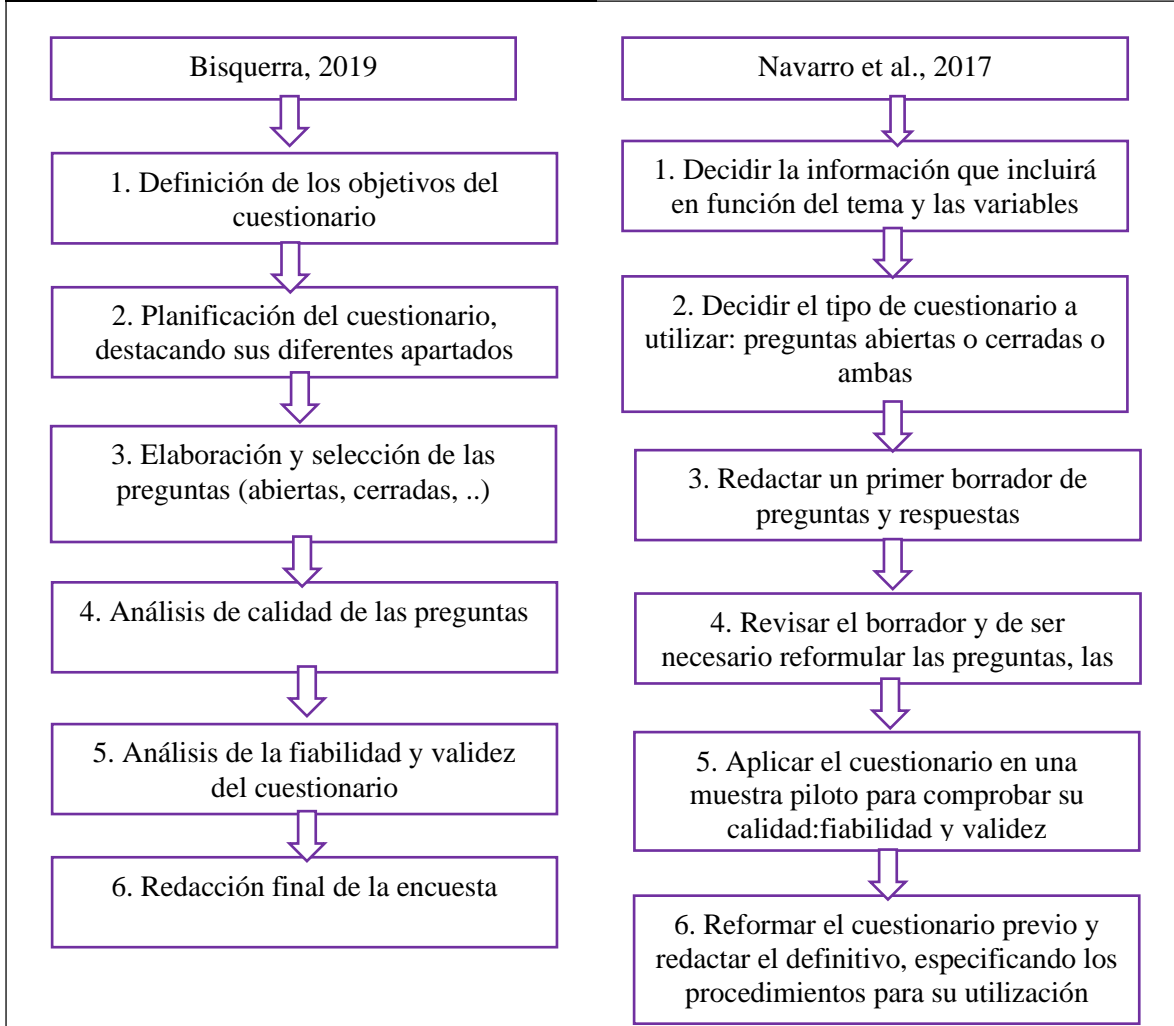
cansancio cuando se trata de cuestionarios muy extensos o por una tendencia a dar respuestas socialmente aceptadas.

Para Bisquerra et al. (2019) los estudios de encuestas que incluyen a los cuestionarios, responden a una finalidad “descriptiva específica y concreta” (p.224), siendo utilizados en numerosas ocasiones como un primer acercamiento al fenómeno investigado, complementado posteriormente con otras modalidades para profundizar la información. Dicha situación queda reflejada en el diseño abordado para esta investigación (Diseño explicativo secuencial DEXPLIS), cuanto el cuestionario aplicado permitió conocer y organizar los elementos primordiales involucrados en la temática abordada.

Con relación a su elaboración, esta no comienza con la redacción de las preguntas, su proceso de construcción sigue a una serie de etapas. Bisquerra et al. (2019) y Navarro et al. (2017) (Figura 15) las han agrupado en seis. Cada una de las etapas descritas por estos autores tiene semejanzas y pequeños matices, sin embargo, hay una plena coincidencia en que es necesario realizar un análisis de la fiabilidad y de la validez que tiene el instrumento, antes de su versión final y posterior aplicación.

Figura 15

Etapas en la construcción de un cuestionario



Nota. Elaboración propia a partir de Bisquerra, 2019 y Navarro et al., 2017

Teniendo en cuenta los aportes de Bisquerra et al. (2019) y Navarro et al. (2017), el proceso seguido para la construcción del cuestionario que se utilizó en esta investigación se aborda a continuación. Como primera etapa, considerando los objetivos planteados para esta investigación, se **definieron los objetivos del cuestionario**, detallados a continuación:

- Conocer y organizar los elementos primordiales involucrados en la temática abordada (reflexión docente e innovación educativa).

Capítulo 6. Diseño de la investigación

- Identificar los elementos que inciden en desencadenar procesos reflexivos e innovación educativa en el cuerpo docente.
- Determinar los niveles en que los docentes analizan sus prácticas.
- Comprender cómo se relacionan los niveles de reflexión pedagógica e innovación educativa.

Como segunda etapa se realizó una **planificación del cuestionario**. Las decisiones tomadas en esta etapa se detallan a continuación.

- El cuestionario utilizará preguntas cerradas.
- Considerará dos tipos de preguntas:
 - Preguntas sociodemográficas.
 - Preguntas específicas relacionadas con reflexión docente, innovación educativa y variables intervinientes en estos procesos.
- Se utilizará una escala numérica de frecuencia de 1 a 5, donde 1 corresponderá a nunca, 2 a casi nunca, 3 a menudo, 4 a casi siempre y 5 a siempre.

Como tercera etapa para **redactar las preguntas**, se utilizó el proceso descrito en las páginas 146, 147 y 148 (definición de dimensiones, sub-dimensiones, indicadores e ítems o preguntas).

En la cuarta etapa se **construyó y analizó el primer borrador** del cuestionario (Anexo en papel I). De este modo, quedó constituido por XVII ítems de preguntas sociodemográficas y 58 ítems de preguntas con respuestas cerradas relacionadas con reflexión docente, innovación educativa y variables intervinientes en estos procesos.

En la quinta etapa se procedió a su **validación**. Para obtener la **validez de contenido se realizó una validación por juicio de expertos**, referida al “grado en que un instrumento

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

realmente mide la variable de interés, de acuerdo con expertos en el tema” (Hernández et al. 2014, p.204), donde se validó la univocidad, pertinencia y nivel de importancia de cada ítem.

Participaron 15 profesionales (Tabla 22), los criterios utilizados para su selección fueron:

- Ser Docente
- Tener el grado de Máster, Magister o Doctor.
- Realizar investigación en temas relacionados con educación o ser director de un establecimiento escolar.

Tabla 22

Profesionales participantes en proceso de validación

	Grado	Institución	Cargo	Ciudad/País
1	Doctor	Universidad Autónoma de Barcelona	Profesor Departamento de Pedagogía Aplicada	Barcelona/ España
2	Doctor	Universidad Autónoma de Barcelona	Profesor Departamento de Pedagogía Aplicada	Barcelona/ España
3	Doctor	Universidad Autónoma de Barcelona	Profesor Departamento de Pedagogía Aplicada	Barcelona/ España
4	Doctor	Universidad Autónoma de Barcelona	Profesor Departamento de Pedagogía Aplicada	Barcelona/ España
5	Magister	Universidad Central Región de Coquimbo	Académico Departamento de Educación	La Serena/ Chile
6	Magister	Universidad Central Región de Coquimbo	Académico Departamento de Educación. Coordinador Posgrados	La Serena/ Chile
7	Doctora	Universidad Central Región de Coquimbo	Académica investigadora	La Serena/ Chile
8	Doctora	Universidad de La Serena	Académica Departamento de Educación	La Serena/ Chile
9	Doctor	Universidad de La Serena	Académico Departamento de Educación	La Serena/ Chile
10	Doctora	Universidad de La Serena	Coordinadora de Monitoreo y Seguimiento PACE-APRENDE ULS.	La Serena/ Chile
11	Doctor	Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas	Secretario Técnico Local	La Serena/ Chile

Capítulo 6. Diseño de la investigación

12	Magister	Centro de Perfeccionamiento Experimentación e Investigaciones Pedagógicas	Secretario Técnico Local	Rancagua/ Chile
13	Magister	Colegio	Director	La Serena/ Chile
14	Doctora	Colegio	Directora	Coquimbo/ Chile
15	Doctor	Colegio	Docente	Iquique/ Chile

Nota. Elaboración propia

Sus juicios fueron conseguidos entregando a cada experto la primera versión provisional del cuestionario y una plantilla de validación que debían completar (Anexo en papel II). La plantilla de validación contenía tres criterios de evaluación: univocidad (sí-no), pertinencia (sí-no) e importancia (con una escala de 1 a 5, donde 1 es lo menos importante y 5 lo más importante). Se solicitó que cada ítem fuese evaluado en los tres criterios señalados.

A partir de las observaciones y comentarios recogidos en el proceso de validación, se realizó un análisis cuantitativo (Anexo en papel III) y cualitativo (Anexo en papel IV) lo que permitió elaborar la versión final del cuestionario (Anexo en papel V).

De manera específica, con relación al análisis cuantitativo de las validaciones, se definió que los ítems debían tener una proporción de $\frac{3}{4}$ (75%) de “sí”, en el criterio univocidad y pertinencia para ser incluido en el cuestionario final. En el criterio importancia, se calculó la media y siendo la media teórica 3, se definió que 3,5 sería un apropiado valor para aceptar los ítems como importantes (Pedrosa et al., 2014).

Finalmente, y luego de los ajustes necesarios, el cuestionario quedó constituido por XVII ítems de preguntas sociodemográficas y 55 ítems de preguntas con respuestas cerradas relacionadas con reflexión docente, innovación educativa y variables intervinientes en estos procesos. La versión del cuestionario final se encuentra en Anexo en papel V.

En este punto se evaluó la posibilidad de administrar electrónicamente el cuestionario valorando lo indicado por Fàbregues et al. (2016):

Resultan el mejor método de elección por su reducido coste de administración, su flexibilidad para trabajar con grandes muestras, así como por la facilidad y rapidez con la que podemos gestionar las respuestas y su registro sin errores de transcripción para el análisis... permiten el seguimiento de los participantes, el envío selectivo de recordatorios, así como el cálculo exacto de las tasas de respuesta durante todo el proceso (p.39).

Se adaptó entonces el cuestionario al medio seleccionado (Formularios de Google) teniendo especial cuidado en la presentación del cuestionario en pantalla y en cuestiones técnicas propias de la plataforma seleccionada (Anexo en papel VI).

Posteriormente se **aplicó el cuestionario a una muestra piloto**, con la finalidad de:

- Comprobar que las preguntas no presentaban dificultades al ser respondidas por docentes con característica similares a los que componían la muestra (profesores que realizan docencia en enseñanza básica y enseñanza media, en colegios públicos y particulares subvencionados de Chile).
- Determinar si realizar el cuestionario via on-line resultaba viable y operativo.
- Utilizar los datos obtenidos para determinar el alfa de cronbach y medir la fiabilidad o consistencia interna de los ítems (Carmines y Zeller, 1979).

El procedimiento utilizado consistió en enviar vía e-mail el link y solicitar a 20 docentes (no incluidos en la muestra) su colaboración respondiendo el cuestionario (Anexo en papel VI).

Al respecto, los resultados de esta prueba piloto fueron positivos dado que:

Capítulo 6. Diseño de la investigación

- Los docentes contestaron rápidamente el cuestionario. En 5 días se tenían los 20 cuestionarios requeridos.
- Informalmente comentaron que era “rápido” y “amigable” responder de esta manera, puesto que permite responderlo desde un ordenador o cualquier otro dispositivo que tenga conexión a internet.
- El haber programado cada una de las preguntas con la opción “obligatorio” resultó muy positivo, principalmente para los análisis dado que el número de respuestas se mantienen equivalente en todas las preguntas del cuestionario.
- Por generarse la planilla de resultados de manera automática, se facilita el trabajo y minimiza los errores.
- Resulta económico y ecológico, ya que evita fotocopiar una importante cantidad de material.

En relación con lo anterior, se determinó aplicar el cuestionario de manera similar utilizando para ello la opción “Formularios de Google”. Para estimar la **confiabilidad del instrumento**, referida al “grado en que un instrumento produce resultados consistentes y coherentes.” (Hernández et al., 2014, p. 200) se utilizó la medida de congruencia interna “Coeficiente Alfa Cronbach” estimándose en 0,904 (Anexo en papel VII) lo que implica que los ítems están altamente correlacionados. Es decir, todos están midiendo lo mismo (Miles y Banyard, 2007), por lo que la totalidad de ellos fueron considerados en la versión final de este.

Con todo lo anterior se realizaron pequeños ajustes al formato del cuestionario y se procedió a su aplicación. El link del Cuestionario Final (Anexo en papel VIII) fue socializado con los cuerpos docentes en dos modalidades:

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

1. Presencialmente en el C1, lo respondieron 37 docentes, utilizándose un espacio de tiempo cedido por la dirección del establecimiento en un Consejo de Profesores.
2. Dada la contingencia (Pandemia COVID-19), el resto de los cuestionarios fueron socializados vía remota. Se envió el link al profesorado a través de los directores. En total, respondieron 86 docentes mediante esta modalidad.

6.3.1.2. Entrevista

La entrevista es una técnica directa de uso frecuente que permite recolectar datos en el campo de la investigación cualitativa, obteniendo información por medio de la interacción personalizada y oral con el sujeto de estudio. A través de preguntas y respuestas se adquiere información referida a las experiencias, valores, actitudes y opiniones de las personas en relación con el tema investigado (Bisquerra et al., 2019; Hernández et al., 2014; Navarro et al., 2017).

Para caracterizar y definir los elementos constitutivos de una entrevista, Rodríguez-Gómez (2016) indica que la entrevista es un intercambio oral entre dos o más personas. Permite recoger datos de un determinado objeto de estudio con el propósito de alcanzar una mayor comprensión de este, desde la perspectiva de la persona entrevistada o, desde la interpretación que ésta hace de la realidad. Para Rocha et al. (2013) la entrevista representa la forma que tiene el investigador para alcanzar una “comprensión de lo vivido” (p.108).

Una entrevista permite penetrar tanto en el ámbito privado como en las relaciones sociales que las personas mantienen. Posibilita descubrir su cotidianidad, entender sus relaciones, creencias, experiencias y hace posible reconstruir la realidad del grupo. Por cuanto los entrevistados “hablan en nombre de gente distinta proporcionando datos acerca de los procesos sociales y las convenciones culturales” (López y Deslauriers, 2011, p.2), comparten lo que oyeron, sintieron, vieron y vivieron sobre las situaciones que interesa conocer. De igual manera,

Capítulo 6. Diseño de la investigación

Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia (2017) manifiestan que la interacción oral producida en una entrevista posibilita, por una parte, tener acceso a aspectos cognitivos presentes en las personas y, por otra, a su percepción de factores sociales y personales que condicionan una realidad puntual.

La definición y concreción de una entrevista no está libre de ventajas y limitaciones. Basado en Arias (2020), Hernández et al. (2014), Rodríguez-Gómez (2016) y Valles (1999) se ha realizado una síntesis que se encuentra en la Tabla 23.

Tabla 23

Ventajas y limitaciones de una entrevista

Autores	Ventajas	Limitaciones
Arias, 2020	<ul style="list-style-type: none">-Proceso flexible (permite al entrevistador indagar más sobre alguna idea, si lo ve necesario).- Permitir que el entrevistado se exprese.- Permiten generar conocimiento, entendimiento y comprensión u obtener soluciones.	<ul style="list-style-type: none">-Podría parecer un interrogatorio para algún entrevistado.
Hernández et al., 2014	<ul style="list-style-type: none">- Permite obtener el punto de vista único y profundo del entrevistado.-A través de las preguntas y respuestas se logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto de un tema.	<ul style="list-style-type: none">-El participante podría sentir que es un interrogatorio.-Algunas preguntas podrían inducir una respuesta.-Podrían aparecer elementos que obstruyan la conversación (sonidos, llamadas, timbres, alarmas, etc.).
Rodríguez-Gómez, 2016	<ul style="list-style-type: none">- Permite la obtención de información rica y contextualizada, desde la perspectiva de la persona entrevistada.- Es un instrumento interactivo y flexible.Permite reajustar y clarificar preguntas y respuestas.- Puede entregar orientaciones que permiten concretar el diseño o preparar otros instrumentos y	<ul style="list-style-type: none">-Implica un gran consumo de tiempo.- Proporcionan información indirecta, filtrada desde la perspectiva de los entrevistados.- Proporcionan información en un lugar designado y no en el contexto natural.- La presencia del investigador puede sesgar las respuestas.- La información depende de cómo se expresen y de lo

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

	<p>técnicas.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Favorece la transmisión de información no superficial. - Suele ser un complemento o eficaz a los datos e informaciones obtenidos mediante instrumentos cuantitativos. -Permite que los datos conseguidos puedan confrontarse con la información obtenida por instrumentos cuantitativos. 	<p>perceptivos que sean los entrevistados.</p> <ul style="list-style-type: none"> -La entrevista no produce información fruto de las sinergias grupales.
Valles, 1999	<ul style="list-style-type: none"> -Permite la obtención de una gran riqueza informativa (intensiva, holística, contextualizada y personalizada). -Proporciona al investigador la posibilidad de aclarar las preguntas y respuestas. -En la fase inicial de un proyecto, sobresale su ventaja de generar puntos de vistas, enfoques, hipótesis y otras orientaciones útiles. -Durante el desarrollo o en la fase final de un proyecto ofrece el contraste o contrapunto cualitativo a los resultados obtenidos mediante procedimientos cuantitativos y facilita la comprensión de estos. -Preferible por su intimidad y comodidad 	<ul style="list-style-type: none"> -Consumo más tiempo tanto en su realización como en su tratamiento. -Problemas potenciales de reactividad, fiabilidad y validez. - Posee una limitación derivada de la falta de observación directa de los escenarios naturales en los que se desarrolla la acción. - Carencia de las ventajas de la interacción grupal. No produce el tipo de información del grupo (<i>sinergia y bola de nieve</i>, propios de situaciones grupales).

Nota. A partir de Arias (2002), Hernández et al. (2014), Rodríguez-Gómez (2016) y Valles (1999)

La utilización de una entrevista es pertinente cuando la fundamentación metodológica de una investigación indica que tanto el conocimiento como las perspectivas y las interacciones de las personas que participan, son aspectos significativos de la realidad que se estudia. De manera similar, si se considera que el conocimiento es contextual, situacional e interactivo, una entrevista puede evocar situaciones sociales provocando que este conocimiento se evidencie. Sin perjuicio de lo anterior, una entrevista puede ser utilizada para la construcción de un

Capítulo 6. Diseño de la investigación

cuestionario, para la triangulación de datos, para contrastes o profundizaciones de los temas investigados (Rodríguez-Gómez, 2016).

En el contexto de este estudio, la entrevista se proyectó como un instrumento pertinente dado que aportó al entendimiento desde la experiencia de los docentes, además, de contribuir a situar la investigación en un contexto social y cultural particular (López y Deslauriers, 2011). Su estructura correspondió a una entrevista semiestructurada, por cuanto el guion estuvo parcialmente elaborado, considerando la información relevante que es necesario obtener dejando espacios para profundizar y precisar conceptos (Bisquerra et al., 2019 y Hernández et al., 2014). Dada su estructura, las preguntas fueron elaboradas de forma abierta, permitiendo con esta decisión obtener una información más rica en matices y construir un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad (Bisquerra et al., 2019). Puntualmente, se buscó profundizar en las perspectivas, experiencias y conocimiento que los entrevistados tenían tanto de la reflexión docente como de la innovación educativa (Rodríguez-Gómez, 2016).

Para su diseño uno de los pasos importantes a considerar es la **elaboración del guion** que seguirá. Este corresponde al registro escrito de las preguntas que conforman el instrumento (Troncoso-Pantoja y Amaya-Placencia, 2017), debiendo contener los temas y subtemas que es necesario cubrir, en correspondencia con los objetivos planteados para la investigación (Valle, 1999).

Para diseñar la entrevista utilizada en este estudio, se trabajó como base con la misma matriz usada para crear los ítems del cuestionario. Con esta base se elaboró una serie de preguntas que fueron analizadas y ajustadas de acuerdo con las observaciones e información recabada al visitar los centros investigados (antes de la pandemia). Específicamente, en entrevistas sostenidas con los equipos directivos y en intervenciones que se realizaron en

Consejos de Profesores de algunos de los centros participantes. Se crea así un primer guion para la entrevista, que tuvo un carácter provisorio (Anexo en papel IX).

Dada la metodología empleada en este estudio (Mixta Secuencial, DEXPLIS), los ajustes finales al guion utilizado en la entrevista fueron realizados considerando la información que se obtuvo una vez concluido el análisis de los cuestionarios. La entrevista ajustada y que finalmente fue utilizada se encuentra en el Anexo en papel X. Cabe hacer referencia que el guion elaborado para realizar las entrevistas, en casos puntuales, no fue seguido en el orden establecido. Por cuanto hubo entrevistados que en forma espontánea abordaban algunos de los temas que debían ser planteados a posterior. Esto condicionó a que, en algunos casos, la temática no se volviera a plantear y en otros se abordara con algunas diferencias necesarias para profundizar o precisar la información.

Además, atendiendo al carácter semiestructurado de las entrevistas, el que considera espacios para profundizar y precisar conceptos (Bisquerra et al., 2019; Hernández et al., 2014), en algunas de ellas, fueron incluidas preguntas emergentes. Permitiendo centrar la atención en algún aspecto relevante para el estudio y que no había sido previamente considerado en la definición de los indicadores ni en la planificación del guion.

Una vez realizada las entrevistas se continuó con la **fase de transcripción**. Este proceso presenta particularidades dependiendo de la ciencia que se estudie, sin embargo, López y Deslauriers (2011) consideran una serie de principios comunes que fueron seguidos en el proceso de las transcripciones realizadas en esta investigación (Anexo en papel XI Muestra de Transcripciones)⁵ y que puntualmente son:

⁵ Todas las transcripciones anonimizadas en Drive Tribunal. Carpeta 3 Trabajo Cualitativo. Anexo XIV.

Capítulo 6. Diseño de la investigación

- La transcripción debe ser fiel a lo dicho por los interlocutores (el documento debe presentar una experiencia oral directa reproduciendo el testimonio oral lo más fielmente posible).
- Quien transcribe, debe ajustarse al sentido transmitido por el interlocutor evitando ambigüedades en el escrito.
- Realizar una buena puntuación y concordancia verbal para precisar lo dicho, pero sin transformarlo.
- Escribir correctamente siguiendo el lenguaje utilizado de manera simple.
- Respetar la lógica del entrevistado. Se sugiere una idea por párrafo y hacer subpárrafos si la idea incluye varios puntos.

Sobre lo anterior, se tuvo especial cuidado en seguir los protocolos necesarios para el tratamiento de las entrevistas, teniendo en cuenta lo mencionado por Valles (1999), quien manifiesta que en una entrevista el contacto y la presentación adquieren relevancia por su duración habitual en torno a las dos horas y al tipo de información que se pretende obtener, que por ser “más personal e incluso íntima, requiere un mayor detenimiento y cuidado en las formas sociales de presentación” (p.218).

Puntualmente y posterior al saludo, se agradeció el espacio de tiempo y la disposición para colaborar. Se resaltó la importancia de su participación y las implicancias positivas que esto tendría en los resultados de la investigación, y en la elaboración de orientaciones para un plan de acción que mejore y promueva la práctica docente reflexiva con la finalidad de fomentar innovación educativa. Así, fueron confirmados los temas y objetivos que se abordarían. Se pidió autorización para grabar antes de comenzarlas y vía correo electrónico se solicitó completar un documento que indagaba sobre datos personales, profesionales (que permitieran posteriormente

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

analizar la información en contexto) y firmar un consentimiento informado (Anexo en papel XII Formato de consentimientos informados). Además de garantizar a los entrevistados el anonimato y confidencialidad de sus respuestas, lo cual contribuyó a que pudieran expresarse de manera sincera, sin temor a un mal uso de la información.

En su génesis, las entrevistas fueron planificadas para ser realizadas de manera presencial, sin embargo, la pandemia desatada condicionó a que tuviesen que ser realizadas mayoritariamente en línea durante el primer semestre del año 2021. Para ello, se utilizaron las plataformas Google Meet y Zoom y en total fueron 18 los docentes entrevistados, lo cual puede verse reflejado en la Tabla 24.

Tabla 24

Nómina de docentes entrevistados

Entrevistado	Id.	Centro	Modalidad
Director	E1	Centro 1	Online
UTP	E2	Centro 1	Online
Docente	E3	Centro 1	Online
Docente	E4	Centro 1	Online
Director	E5	Centro 2	Presencial
UTP	E6	Centro 2	Online
Docente	E7	Centro 2	Online
Docente	E8	Centro 2	Presencial
Director	E9	Centro 3	Online
UTP	E10	Centro 3	Online
Director	E11	Centro 4	Online
UTP	E12	Centro 4	Online
Docente	E13	Centro 4	Online
Docente	E14	Centro 4	Online
Director	E15	Centro 5	Online
UTP	E16	Centro 5	Online
Docente	E17	Centro 5	Online
Docente	E18	Centro 5	Online

Nota. Elaboración propia

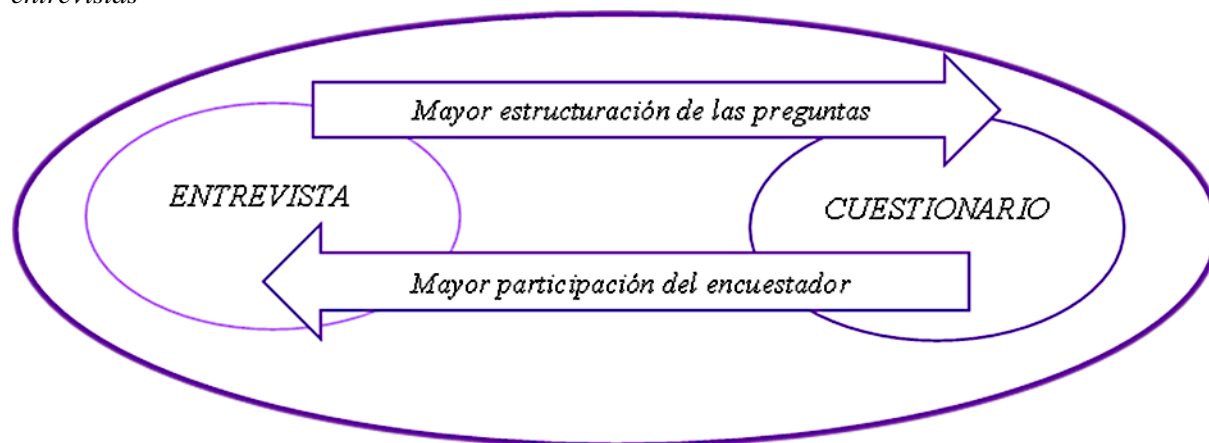
Dado que esta investigación se concretó utilizando, entre otros instrumentos para recoger información, un cuestionario y una entrevista semi-estructurada, resulta interesante comparar el

Capítulo 6. Diseño de la investigación

rol cumplido por el investigador en la estructuración y su posterior participación en una entrevista versus lo demandado en un cuestionario lo que se refleja en la Figura 16.

Figura 16

Comparación del rol del investigador y de la estructuración de preguntas entre cuestionarios y entrevistas



Nota. Tomado de García, 2002, p. 23

Se aprecia acá que el cuestionario se caracteriza por una mayor estructuración de sus preguntas y una menor participación del investigador en su aplicación. Por el contrario, en una entrevista existe una menor estructuración de las preguntas, sin embargo, una mayor participación del investigador en su aplicación, dado que siempre es requerida su presencia e intervención. Según lo indicado por Rodríguez-Gómez (2016), la cantidad de tiempo que demanda el proceso completo, que va desde la realización de un guion hasta el análisis de una entrevista, es de 24 horas por cada entrevista realizada en un estudio.

6.3.1.3. Análisis documental

El análisis documental se caracteriza por ser una “actividad sistemática y planificada que consiste en examinar documentos ya escritos” (Bisquerra et al., 2019, p.341) dando la posibilidad de consultarlos y analizarlos en diferentes momentos según las necesidades que emerjan durante la investigación. Además, por estar ya elaborados, no es necesario dedicar

tiempo a transcribirlos. Estos nos aportan información que puede ayudar a complementar, contrastar o validar la obtenida con el resto de las estrategias (Bisquerra et al., 2019; Hernández et al., 2014).

Taylor y Bogdan (1987), clasifican el análisis documental dentro de los “métodos no intrusivos” (p.145), definiéndolos como aquellos métodos en que se reduce al mínimo o se elimina los efectos de la presencia del investigador sobre las personas y ambientes estudiados. Esto podría convertirse en una debilidad, por cuanto no es posible acercarse al modo en que las personas perciben y experimentan sus realidades. Además, indican que es aconsejable que este tipo de métodos no sea la única fuente de datos de una investigación.

En esta investigación los documentos analizados correspondieron a documentos institucionales y oficiales, clasificándose en:

- Fuentes declarativas: correspondientes a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) de los 5 centros que participan en esta investigación: PEI Centro 1(MINEDUC, 2020a); PEI Centro 2 (MINEDUC, 2021a); PEI Centro 3 (MINEDUC, 2020b); PEI Centro 4 (MINEDUC, 2021b); y PEI Centro 5 (MINEDUC, 2020c).
- Fuentes procedimentales: “Marco para la Buena Enseñanza” (MBE) (MINEDUC, 2008).
- Fuentes prescriptivas: “Ley General de Educación” (LGE) (MINEDUC, 2009) y “Ley 20.903 que crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas” (LDPD) (MINEDUC, 2016b).

Estos documentos dan cuenta de la organización, condiciones, garantías y exigencias que se plantea a los docentes chilenos desde un nivel macro presente en las leyes y marco normativo analizado, hasta un nivel local representado por los PEI.

Capítulo 6. Diseño de la investigación

Los **Proyectos Educativos Institucionales (PEI)** son los macroproyectos de las instituciones educativas escolares en Chile. Representan el sello que identifica y caracteriza a la institución educativa en torno a concepciones que se construyen colectivamente respecto a la tarea de educar, permitiendo a las escuelas tener una dirección clara y organizada, establecer normas y evaluar el mejoramiento de la organización. Puntualmente, en una dirección son herramientas de gestión que ayudan a las instituciones en su planificación estratégica. Definen objetivos, visión y misión institucional, fijan compromisos y responsabilidades a través de acciones y decisiones de toda la comunidad educativa para optimizar servicios, recursos y productos. En otra dirección es un instrumento que sirve para la reflexión y participación, articulando la organización y sus distintos actores (facilitadores, administrativos, padres, madres, apoderados, directores, docentes y estudiantes), el currículum y los procesos pedagógicos (MINEDUC, 2018).

Con relación al “**Marco para la Buena Enseñanza**” (MBE), cabe hacer notar que en diversos países (EE. UU., Canadá, Cuba, Inglaterra, Australia, Escocia y Francia, entre otros) “la elaboración de marcos para la buena enseñanza o criterios de desempeño profesional se ha transformado en uno de los ejes prioritarios de las políticas de fortalecimiento de la profesión docente y del desarrollo profesional de los maestros y maestras” (MINEDUC, 2008, p.39). Su finalidad es contribuir a mejorar la calidad docente y fortalecer el reconocimiento social de esta profesión. Aportan orientación relacionada con conocimientos, habilidades y competencias que los docentes deben dominar, constituyéndose en una guía de apoyo tanto para docentes noveles como para aquellos que tiene una vasta experiencia profesional. Refuerzan los roles que los docentes deben asumir tanto en el aula como en la comunidad educativa en la cual están insertos, así como también, sus responsabilidades respecto a la formación integral y los logros de

aprendizaje de sus estudiantes y de la responsabilidad que les compete en su propio desarrollo profesional (MINEDUC, 2008).

La “**Ley General de Educación**” (LGE) es la ley chilena que establece el marco normativo en materias de educación. Fue promulgada el año 2009 por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC). De manera concreta:

regula los derechos y deberes de los integrantes de la comunidad educativa; fija los requisitos mínimos que deberán exigirse en cada uno de los niveles de educación parvularia, básica y media; regula el deber del Estado de velar por su cumplimiento, y establece los requisitos y el proceso para el reconocimiento oficial de los establecimientos e instituciones educacionales de todo nivel, con el objetivo de tener un sistema educativo caracterizado por la equidad y calidad de su servicio (MINEDUC, 2009, p.1).

La “**Ley de Desarrollo Profesional Docente**” (LDPD) se implementó el año 2016 buscando establecer las condiciones necesarias para la construcción de capacidades y posterior mejora de la calidad de la educación. También para dignificar la docencia y apoyar su valoración según las nuevas generaciones (Treviño, 2018). Es una política integral que aborda desde el ingreso a las carreras de pedagogías hasta el desarrollo de una carrera profesional. Esta Ley es considerada uno de los pilares de la Reforma Educacional que ha emprendido Chile, con el objetivo de garantizar el derecho a una educación de calidad para todos y todas (MINEDUC, 2016b).

6.4. Aspectos éticos

Dada la diversidad de métodos utilizados en investigación educativa (basados en diferentes perspectivas epistemológicas), las consideraciones éticas poseen particularidades relacionadas con el paradigma en que el investigador se sitúe. En una esfera interpretativa, como

Capítulo 6. Diseño de la investigación

la definida para esta investigación, resulta relevante proteger los intereses individuales y colectivos. Sobre todo, en cuestiones relacionadas con la interpretación y comunicación que se hace de los datos (Tójar y Serrano, 2000).

Específicamente en ámbitos educativos y dado que la investigación en esta área involucra la participación de seres humanos, sus derechos deben ser resguardados y respetados. Los dilemas sobre lo correcto o incorrecto en determinadas actuaciones se tornan extremadamente sensibles (Tójar y Serrano, 2000). Por cuanto, en estos escenarios de acuerdo con la mirada de Sandín (2003)

se construye un complejo contexto de relaciones, compromisos, conflictos, colaboraciones, escuchas..., que suponen un nivel adicional de consideraciones éticas que aparecen en torno a las intenciones de los agentes, los fines que persiguen, los resultados que, de forma intencionada o no, se producen, y los deseos y valores de las personas (p.203).

Es así, como todos los aspectos éticos presentes en una investigación, en mayor o menor medida, no sólo son acciones técnicas. En líneas amplias, giran en torno a proteger a las personas y a su autonomía, así como en el control político y los derechos individuales. Por lo tanto, se evidencia la falsa percepción de que el proceso de investigación es algo neutral y no problemático (Sandín, 2003).

De allí que los aspectos éticos con los que se aborda una investigación son relevantes e ineludibles y deben ser prolijamente considerados y resguardados por el investigador. Más aún, considerando que “muchas veces no hay distinción entre el sujeto u objeto de la investigación cuando se trata de estudios cualitativos” (Soto, 2014, p.202).

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Para abordar esta investigación se ha tenido especial cuidado en resguardar los aspectos éticos involucrados. De manera específica y siguiendo lo indicado por Sandín (2003), Soto (2014) y Tójar y Serrano (2000) se realizaron las siguientes acciones:

- Primeramente, en relación con tener especial **cuidado en las estrategias de entrada al campo** de investigación, se organizó un primer contacto con los centros seleccionados concertando una entrevista con sus directores. En esta reunión, además de la **presentación de la investigadora**, se socializó el proyecto y se conversó sobre los tiempos, espacios y agentes involucrados.
- Previamente a la aplicación de los instrumentos se tuvo **contacto con las fuentes de información**, manteniendo reuniones de coordinación con el resto del equipo directivo (jefes técnicos e inspectores generales) y docentes. Además, en el centro 1, fue posible estar presente en 3 consejos de profesores. En el resto de los centros esto no fue posible dada la pandemia desatada.
- Dado que las entrevistas serían realizadas a **informantes claves** o representativos (Fàbregues et al., 2016), su identificación contó con la colaboración de los equipos directivos de los centros, siendo ellos quienes seleccionaron a los docentes que finalmente participaron. La excepción fue en el centro 1, dado que la participación del investigador en reuniones con su cuerpo docente permitió compartir y observar quiénes cumplían las condiciones establecidas para tener ese rol. De este modo, el investigador en común acuerdo con la dirección determinó los informantes claves de ese centro.

De manera posterior y continuando en la línea de resguardar los aspectos éticos involucrados, fueron considerados los planteamientos de Hernández et al. (2014), Sandín (2003) y Wiersma y Jurs (2008) relacionados con los derechos de los participantes de estar informados

Capítulo 6. Diseño de la investigación

sobre el propósito de la investigación, del uso que se hará de los resultados y del resguardo de su anonimato y privacidad (que en todo momento debe ser garantizado y observado por el investigador). Además de la importancia que tiene el consentimiento o aprobación explícita de los participantes acerca de su colaboración con el estudio.

Al respecto, durante el proceso de esta investigación en todo momento, además de transparentar sus objetivos y procedimientos, se tuvieron los siguientes resguardos:

- En las reuniones de presentación con los equipos directivos, se dió a conocer los distintos procedimientos que se utilizarán en el estudio. Se resalta que toda intervención contará con absoluta confidencialidad. No se recogerán nombres ni datos que permitan el reconocimiento de las personas o de la institución en ninguna etapa del trabajo. Finalmente, se expresa el compromiso del investigador de compartir los resultados, hallazgos y conclusiones de la investigación. Además de un plan de acción que mejore y promueva la práctica docente reflexiva con la finalidad de fomentar innovación educativa en enseñanza básica y enseñanza media.
- En el encabezado del cuestionario se expresa el resguardo del anonimato. En este instrumento no se solicita datos que permitan la individualización de los participantes ni de los centros involucrados, y se deja expresamente manifestado que esto se mantendrá en todas las etapas de la investigación. Al igual que, en su difusión y futuras publicaciones.
- Antes de realizar las entrevistas se envía a cada docente participante un documento denominado “Consentimiento”. Se solicita sea remitido a la investigadora con los datos y la firma correspondiente. Además, en la primera parte de cada entrevista y previo a las preguntas, se vuelve a mencionar y dar compromiso de confidencialidad y buen uso de

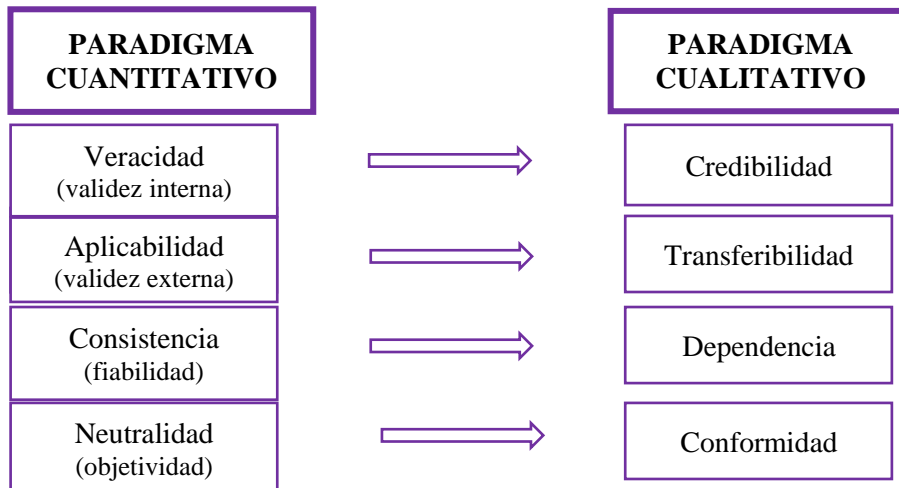
La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

los datos (se reitera que cada entrevista será grabada, transcrita y analizada de manera anónima, en conjunto con el resto). Se menciona la posibilidad de decidir interrumpir la participación en cualquier momento y abstenerse de responder preguntas si así se estima pertinente, en coherencia con el carácter voluntario de la participación. Se reiteran los objetivos, los temas que se abordarán y se pide autorización para comenzar la grabación.

6.5. Estrategias de calidad y rigor científico en los métodos mixtos

El rigor de una investigación consiste en el grado de certeza de sus resultados, es decir, del conocimiento aportado (Bisquerra et al., 2019; Navarro et al., 2017). Al emplear una metodología mixta, resulta pertinente referirse a la propuesta que Guba (1981) realiza, donde propone una equivalencia cualitativa a cuatro aspectos principales relacionados con el rigor o validez de una investigación y comúnmente asociados a una metodología cuantitativa. Esta asociación se observa en la Figura 17.

Figura 17
Criteria regulativos y metodológicos de investigación



Nota. Guba, 1981, en Navarro et al., 2017, p.307

Capítulo 6. Diseño de la investigación

De manera específica en un estudio mixto Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) manifiestan que los constructos “rigor”, “validez” o “legitimidad” aún no se encuentran consensuadamente definidos, más bien estos se encuentran en desarrollo. Sin perjuicio de aquello, la validez de este tipo de estudios se ve condicionada por la representación (dificultad para atrapar experiencias vividas en un texto, sea este palabras o números), la legitimización (dificultad para lograr descubrimientos, resultados e inferencias transferibles y que se puedan confirmar) y la integración de sus aspectos metodológicos (dificultad para integrar datos cuantitativos y cualitativos). Todos ellos, en mayor o menor medida, aspectos metodológicos que aún están en discusión y donde autores como Johnson et al. (2007) y Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) comienzan a establecer elementos comunes. En este contexto, sugieren que la validez o legitimidad de un estudio mixto es un resultado y un proceso que debe evaluarse en cada parte de su desarrollo dado que se relaciona con la calidad su diseño (grado en el que utiliza y se implementan procedimientos apropiados para responder al problema de investigación), la calidad de sus inferencias, el rigor interpretativo y la transferencia de inferencias posibles de realizar (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018).

Al considerar lo enunciado y tomando las propuestas de Bisquerra et al. (2019), Hernández et al. (2014), Navarro et al., (2017) y Rodríguez y Valldeoriola (2009), quienes plantean cuatro criterios de rigor o calidad en un trabajo científico, en esta investigación se aprecian de la siguiente manera:

- Criterio de veracidad/credibilidad. El diseño contempló la triangulación de métodos (cuantitativo y cualitativo), fuentes de información (docentes directivos, docentes aula, documentos institucionales y oficiales) e instrumentos (cuestionario, entrevistas, análisis documental). Las técnicas utilizadas para recolectar la

información (cuestionario y entrevistas) fueron compartidas, analizadas y validadas por un grupo de expertos en los temas abordados.

- Criterio de aplicabilidad/transferencia. Para dar cuenta de este criterio se ha incluido un marco contextual, detallándose las características inherentes al contexto (conformación del sistema escolar chileno) y se ha explicitado el tipo y características de la muestra tanto cuantitativa como cualitativa.
- Criterio de consistencia/dependencia. Para abordar este criterio se ha tenido especial cuidado en realizar una minuciosa descripción sobre el proceso seguido en este estudio. Para ello, se han identificado y caracterizado los informantes y se han abordado de manera exhaustiva las técnicas utilizadas (métodos solapados) para obtener información.

6.6. Síntesis de los aspectos metodológicos

A modo de síntesis, es preciso mencionar que el objetivo de este estudio mixto con diseño explicativo secuencial (DEXPLIS) (Hernández et al. 2014), es evaluar la práctica docente reflexiva y su contribución a la innovación educativa en contextos escolares chilenos de enseñanza básica y media. La primera fase cuantitativa, se ha enfocado a determinar y delimitar los niveles de reflexión que los docentes manifiestan sobre sus prácticas pedagógicas, la relación que existe entre reflexión docente e innovación educativa, los elementos que inciden en desencadenar estos análisis y los elementos necesarios para proyectar innovaciones. La muestra participante en esta etapa la conforman 123 docentes (integrantes de los 5 centros estudiados).

Los resultados obtenidos fueron profundizados, validados y complementados a través de una segunda etapa cualitativa que consistió en entrevistar a 18 docentes de aula y docentes

Capítulo 6. Diseño de la investigación

directivos de los centros involucrados y realizar un análisis documental que contempló el PEI de los 5 centros involucrados: PEI Centro 1 (MINEDUC, 2020a), PEI Centro 2 (MINEDUC, 2021a), PEI Centro 3 (MINEDUC, 2020b), PEI Centro 4 (MINEDUC, 2021b), PEI Centro 5 (MINEDUC, 2020c), el MBE (MINEDUC, 2008), la Ley 20.903 (MINEDUC, 2016b) y la LGE (MINEDUC, 2009).

En ambos enfoques (cuantitativo y cualitativo) las dimensiones abordadas fueron: contexto, docente, práctica docente reflexiva e innovación educativa.

La información obtenida permitió evaluar la práctica docente reflexiva y su relación con la innovación educativa. Además de aportar elementos para la elaboración de un plan de acción con orientaciones para mejorar y promover la práctica docente reflexiva, con la finalidad de fomentar innovación educativa en enseñanza básica y enseñanza media.

Capítulo 7. Análisis de resultados

7.1. Introducción

En este capítulo se exponen los resultados correspondientes a los análisis cuantitativo y cualitativo de esta tesis doctoral. Cabe mencionar que, para organizar las estrategias de análisis se determinó una metodología de seis fases que se describen a continuación y se sintetizan en la Figura 18.

- Fase 1 (f1) Fase cuantitativa: su finalidad fue tener un primer acercamiento al objeto de estudio. Para esto, se aplicó el *Cuestionario sobre Reflexión docente e Innovación educativa* (CSRdIe) a 123 docentes.
- Fase 2 (f2) Fase de análisis cuantitativo: el trabajo estadístico realizado en base a los datos recogidos fue un análisis descriptivo, un análisis factorial y un análisis inferencial. El análisis factorial tuvo como finalidad la organización o agrupación de los datos con el objeto de reducir su complejidad y resumir la información en pocas dimensiones (Pérez y Medrano, 2010). En su conjunto, la información obtenida desde el análisis cuantitativo permitió informar a la parte cualitativa. Dicho de otro modo, precisar el guion o preguntas utilizadas en la entrevista y los códigos de análisis utilizados tanto para el análisis documental como el de las entrevistas.
- Fase 3 (f3) Fase cualitativa: se utilizó para lograr una mayor profundización en la información relacionada con los elementos asociados a reflexión docente e innovación educativa. Puntualmente se indagó sobre actitudes, acciones, juicios y conceptualizaciones que los docentes dan a la reflexión e innovación educativa. Para esto, se realizó un análisis documental a los PEI de los 5 centros involucrados, al MBE (MINEDUC, 2008), a la Ley

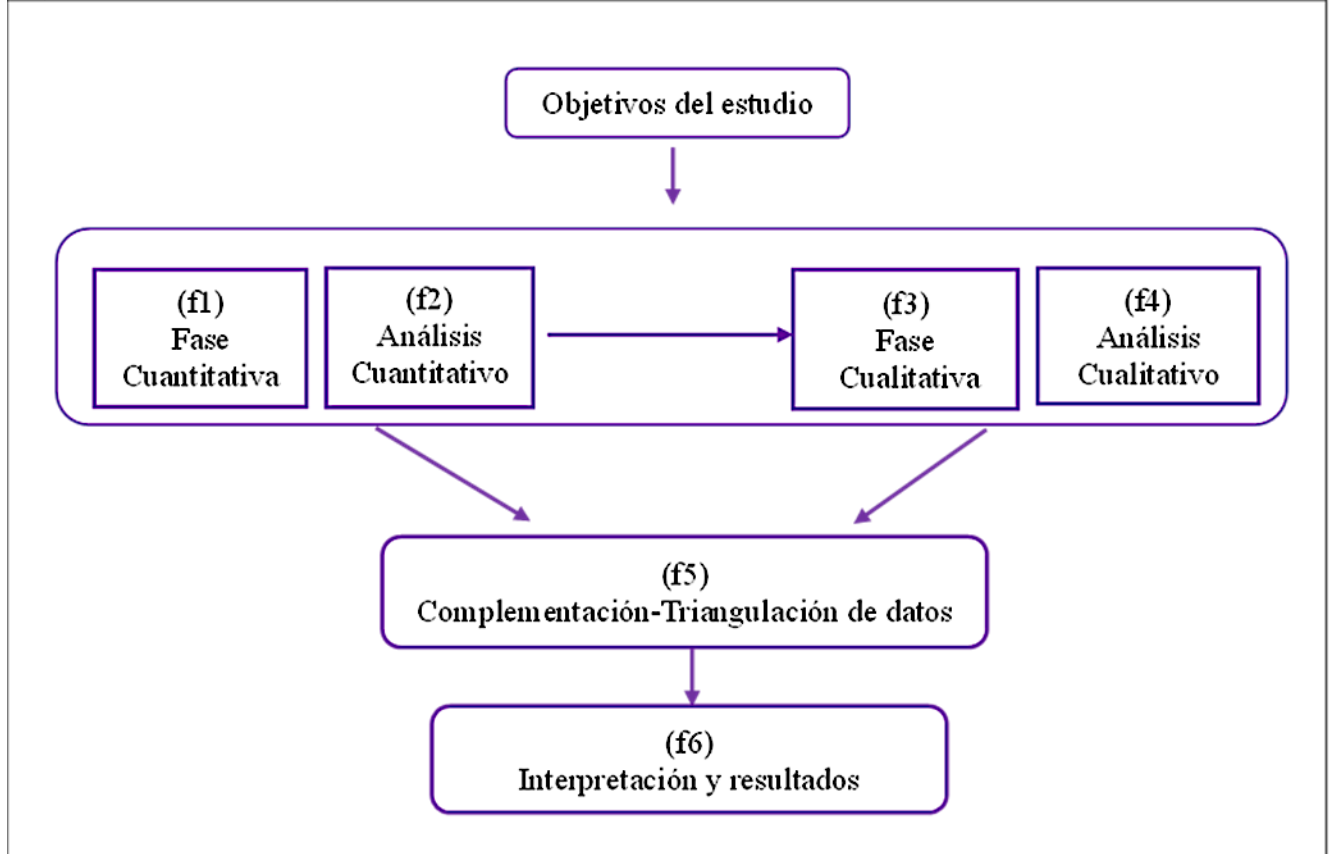
Capítulo 7. Análisis de resultados

20.903 (MINEDUC, 2016b) y a la LGE (MINEDUC, 2009) y entrevistas a 18 docentes de aula y docentes directivos.

- Fase 4 (f4) Fase de análisis cualitativo: donde las unidades de análisis se separaron siguiendo un criterio temático a través de un procedimiento mixto deductivo-inductivo de categorización.
- Fase 5 (f5) Fase de complementariedad y triangulación: su objetivo fue buscar la convergencia, la corroboración y la correspondencia de resultados de los métodos cuantitativos y cualitativos.
- Fase 6 (f6) Interpretación y resultados: en esta última fase, se realizó la interpretación de los datos en función de identificar y responder a las preguntas y a los objetivos de esta investigación.

Figura 18

Organización de las estrategias de análisis mixto



Nota. Elaboración propia

7.2. Análisis Cuantitativo

Estrategia analítica de datos cuantitativos

El análisis cuantitativo da cuenta de la aplicación del *Cuestionario sobre Reflexión docente e Innovación educativa* (CSRdIe) a 123 docentes de enseñanza básica y enseñanza media que trabajan en alguno de los 5 centros investigados. En este instrumento, se utilizó una escala numérica de frecuencia con valores de 1 a 5, donde 1 corresponde a Nunca y 5 a Siempre. Para este análisis se utilizó el Programa Estadístico SPSS en su versión 25.

Capítulo 7. Análisis de resultados

En primer lugar y antes de efectuar otros análisis estadísticos, se realizó un análisis descriptivo de frecuencias de los ítems sociodemográficos del instrumento, con la finalidad de caracterizar la muestra. Para este fin, fueron recodificados los siguientes ítems:

- Siguiendo a Huberman (1990) y Sánchez y Huchim (2015), para la *edad* se definieron tres categorías: *inicial* (23-37 años), *intermedio* (38-51 años) y *avanzado* (52 – 65 años).
- De igual manera, *años de experiencia* fue recodificada en *inicial* para docentes con 1 a 13 años de experiencia, *intermedio* para docentes entre 14 y 27 años de experiencia y *avanzado* para docentes entre 28 y 40 años de experiencia.
- En el ítem *años que han permanecido en su actual trabajo*, la categoría *inicial* corresponde a 0 a 10 años, *intermedio* es igual a 11-21 años y *avanzado* entre 22 a 32 años.
- Los *grados de magíster y doctor* se recodificaron en uno, debido a que en la muestra sólo había un docente con el grado de doctor.
- El ítem *plazo del contrato* en dos, dado que sólo 3 docentes responden la opción “otros”. Estas respuestas fueron incluidas en la opción “indefinido”.
- Considerando que sólo un docente respondió *otros* cuando se les consulta por los *cargos de gestión*, su respuesta fue computada en *no desempeño cargos de gestión*.

En esta parte del análisis, se optó por presentar la información en gráficos circulares.

De manera posterior se realizó un análisis factorial exploratorio. De manera general, esta técnica tiene como objetivo la reducción de ítems para buscar el número mínimo de ítems que sean capaces de explicar el máximo de información (Pérez y Medrano, 2010). Además, para cada uno de los 8 nuevos factores arrojados en este análisis, se calculó el indicador de confiabilidad Alfa de Cronbach y se realizó una prueba de relaciones (correlación bivariada de rho de

Spearman). Seguidamente, se realizó un análisis donde se usaron los constructos creados (desde el análisis factorial) como variables dependientes en un análisis según ítems sociodemográficos de caracterización.

Posteriormente se realizó un análisis descriptivo por ítems utilizando las puntuaciones medias de cada ítem y su desviación estándar. Esta parte fue abordada considerando las dimensiones planteadas en la investigación (Contexto- Docente- Práctica Docente Reflexiva-Innovación).

Luego, teniendo establecidas las medias y desviaciones estándar de cada ítem y con la finalidad de identificar diferencias significativas entre ellos se realizó un análisis inferencial. Para este objetivo, primero se verificó la bondad de ajuste de la distribución, ejecutándose la prueba de Kolmogorov-Smirnov con corrección de significación de Lilliefors. Al comprobar el nivel de significación obtenida (0,00) los valores fueron menores a $p < 0,05$, por tanto, la distribución no fue normal, lo que indicó la pertinencia de aplicar pruebas no paramétricas para variables independientes cuantitativas que tienen libre distribución. Esta condición se mantiene en todos y cada uno de los ítems que se analizaron.

Por lo anterior, se aplicaron test de hipótesis de comparaciones para evaluar la hipótesis nula de que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los 55 ítems de respuesta cerrada y los ítems sociodemográficos (sexo, edad, grado académico, años de experiencia docente, años de experiencia docente en el centro actual, dependencia del centro, nivel en que realizan clases, jornada y plazo del contrato, cargos de gestión, participación en proyectos de innovación y formación en reflexión docente e innovación educativa). Para ello, se ha utilizado la U de Mann-Whitney (UMW) (2 muestras) para determinar la significatividad estadística de las diferencias observadas entre dos categorías y ANOVA de 1 factor de Kruskal-Wallis para

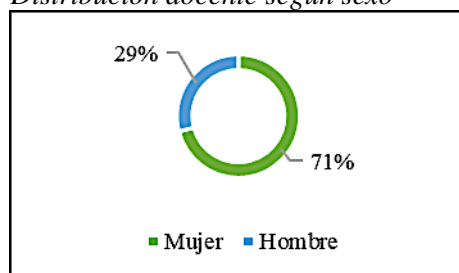
Capítulo 7. Análisis de resultados

determinar la significatividad estadística de las diferencias observadas entre tres o más categorías (Núñez, 2018). Para una mayor profundización, la información obtenida tras la aplicación de las diferentes pruebas estadísticas se presenta en matrices y gráficos.

7.2.1. Caracterización de la muestra

En esta parte, se presenta el análisis de los antecedentes que la muestra participante manifiesta en los ítems sociodemográficos del cuestionario. Al respecto, se puede decir que la muestra está representada mayoritariamente por *docentes mujeres*, 87 equivalentes a un 71% de la muestra y 36 *docentes hombres* equivalentes a un 29% de la muestra (Figura 19).

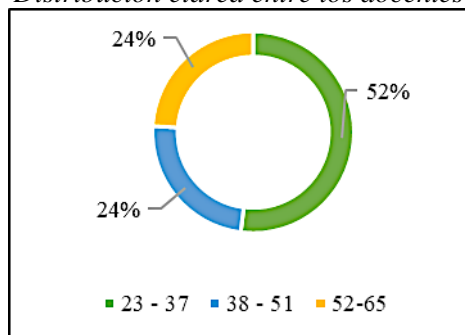
Figura 19
Distribución docente según sexo



Nota. Elaboración propia

Las *edades* de los docentes fluctúan entre los 23 y 65 años, la mayor cantidad (52%) se encuentra entre los 23 y 37 años, siendo la edad media de 41 años (Figura 20).

Figura 20
Distribución etárea entre los docentes



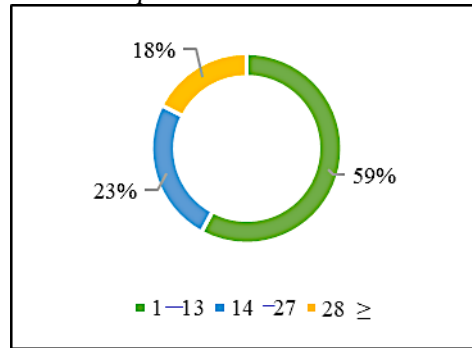
Nota. Elaboración propia

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Los *años de experiencia* docente fluctúan entre 1 y 40 años. La mayoría (59%) tiene entre 1 y 13 años. La media es de 14 años (Figura 21).

Figura 21

Años de experiencia entre los docente

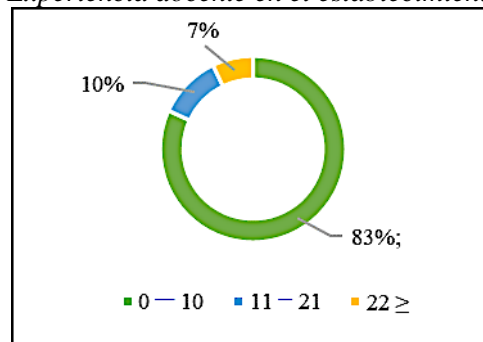


Nota. Elaboración propia

Con relación a la cantidad de *años que han permanecido en su actual trabajo*, 102 docentes (83%) han estado entre 0 y 10 años, disminuyendo notoriamente la permanencia según pasan los años. La media es de 7 años, permaneciendo un mínimo de 0 años y un máximo de 32 años en su trabajo actual (Figura 22).

Figura 22

Experiencia docente en el establecimiento actual



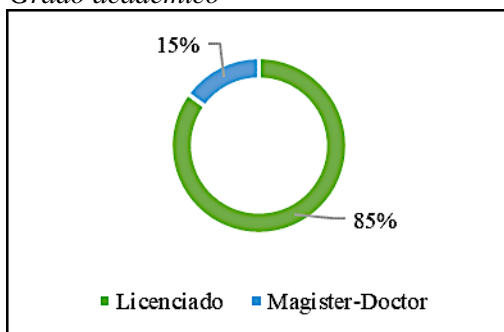
Nota. Elaboración propia

Capítulo 7. Análisis de resultados

Los docentes integrantes de la muestra tienen mayoritariamente el *grado académico* de *licenciados*, específicamente 104 y corresponden a un 85% de la muestra. En los grados de *magíster* y *doctor* se ubican 19 docentes equivalentes a 15% de la muestra (Figura 23).

Figura 23

Grado académico

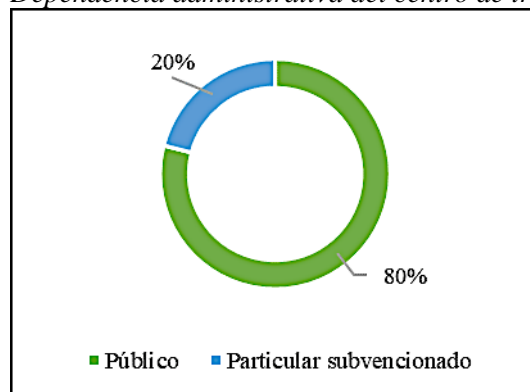


Nota. Elaboración propia

Con relación a la *dependencia administrativa del centro* en el cual trabajan, la muestra se encuentra focalizada en el sector *público* con 98 docentes (80%) y 25 docentes (20%) que pertenecen a centros educativos *particulares subvencionados o concertados* (Figura 24).

Figura 24

Dependencia administrativa del centro de trabajo

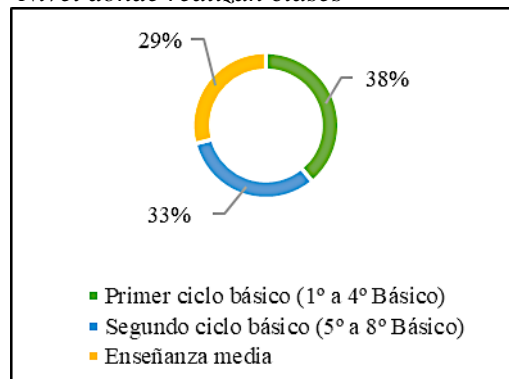


Nota. Elaboración propia

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

En referencia al *nivel donde realizan clases* los docentes mayoritariamente lo hacen en el *primer ciclo básico*, específicamente 46 docentes (38%). Le siguen los docentes que realizan clases en el *segundo ciclo básico* 41 (33%). En *enseñanza media* imparten docencia 36 profesores (29%). Lo señalado se puede observar en la Figura 25.

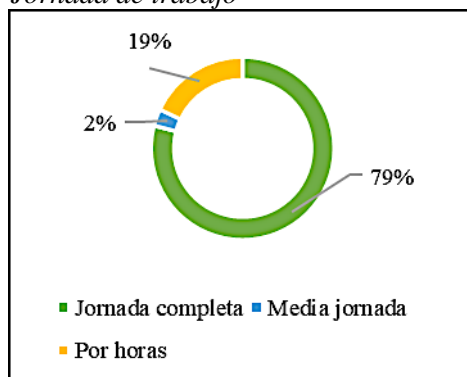
Figura 25
Nivel donde realizan clases



Nota. Elaboración propia

Con relación a la *jornada de trabajo*⁶ en esta muestra 97 docentes (79%) trabajan a *jornada completa*. *Por horas* lo hacen 23 docentes (19%) y sólo 3 docentes cumplen *media jornada* (2%). Esto se observa en la Figura 26.

Figura 26
Jornada de trabajo



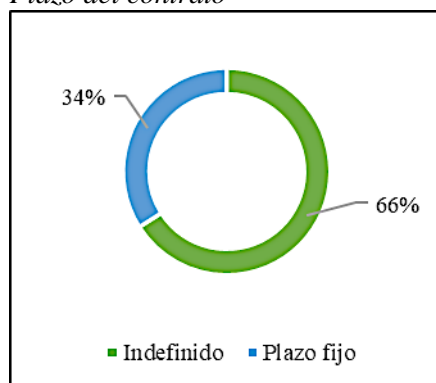
Nota. Elaboración propia

⁶ En Chile una jornada completa equivale a 44 hrs. de trabajo semanal, una media jornada a 22 hrs. semanales y jornadas menores a 22 hrs. se denominan por horas.

Capítulo 7. Análisis de resultados

Los docentes encuestados tienen mayoritariamente *contratos indefinidos*⁷, en esta condición contractual se encuentran 81 docentes (66%). Con *plazo fijo*⁸ hay 42 docentes (34%) (Figura 27).

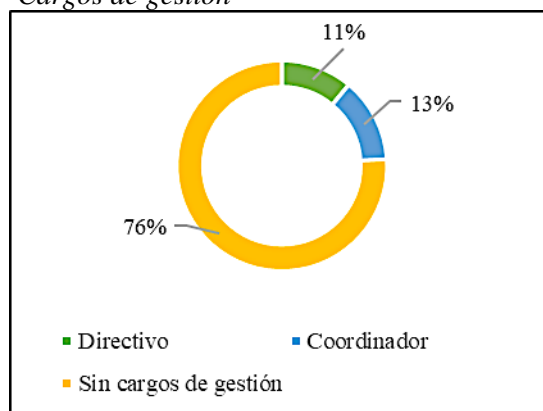
Figura 27
Plazo del contrato



Nota. Elaboración propia

La mayoría de los docentes, 93 (76%) de la muestra *no desempeña cargos de gestión* en el establecimiento donde trabaja. Solo 16 de ellos realizan *coordinaciones* (13%) y 14 docentes ocupan algún *cargo directivo* (11%) (Figura 28).

Figura 28
Cargos de gestión



Nota. Elaboración propia

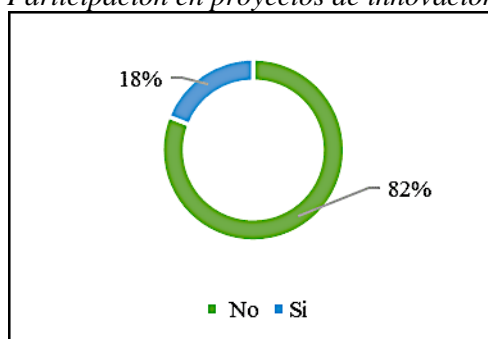
⁷ Un contrato indefinido corresponde a tener un contrato de planta.

⁸ El plazo fijo se refiere a tener un contrato donde se estipule su fecha de término.

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Al consultar a los docentes sobre su *participación en proyectos de innovación* (Figura 29), los resultados se distribuyen con 101 (82%) quienes indican que *no han participado* y los otros 22 (18%) afirman *haber participado*.

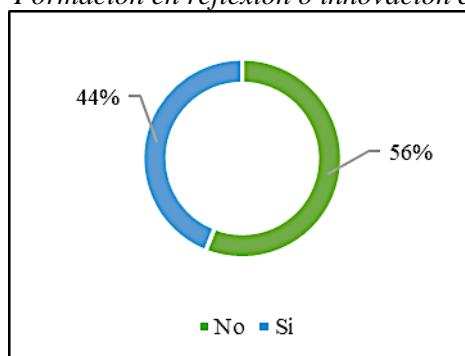
Figura 29
Participación en proyectos de innovación



Nota. Elaboración propia

En el ítem que pregunta sobre *formación en reflexión o innovación educativa* (Figura 30), 69 docentes (56%) manifiestan *no haber recibido formación relacionada* con la temática y 54 docentes (44%) indican *sí haberla recibido*.

Figura 30
Formación en reflexión o innovación educativa



Nota. Elaboración propia

Capítulo 7. Análisis de resultados

En relación con lo anterior, el siguiente Cuadro 2 refleja una síntesis de los resultados obtenidos sobre la caracterización de la muestra.

Cuadro 2

Síntesis de la caracterización de la muestra

La muestra está representada por un 71% de docentes mujeres y un 29% de docentes hombres. Sus edades fluctúan entre los 23 y 65 años, el mayor número de docentes (52%) se encuentra entre los 23 y 37 años.

Los años de experiencia docente, fluctúan entre 1 y 40, la mayoría (59%) tiene entre 1 y 13 años.

Con relación a la cantidad de años que ha permanecido en su actual trabajo, un 83% ha permanecido entre 0 y 10 años, disminuyendo notoriamente la permanencia según pasan los años.

La mayoría tiene el grado académico de licenciado (85%), trabaja en sector público (80%), su contrato contempla una jornada completa (79%) con plazo indefinido (66%).

Con relación a las funciones que desempeñan, se observa que prioritariamente realizan clases en el primer ciclo básico (38%) y que un 76% no desempeña cargos de gestión.

Un 56% indica que tiene formación en reflexión o innovación educativa y un 18% indica haber participado en proyectos de innovación educativa.

Nota. Elaboración propia

7.2.2. Análisis factorial

En la búsqueda por reducir la complejidad y resumir la información en pocas dimensiones (Pérez y Medrano, 2010) se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio (AFE) del *Cuestionario sobre Reflexión docente e Innovación educativa* (CSRdIe). Así, “las nuevas variables son combinaciones lineales de las anteriores y se van construyendo según el orden de importancia en cuanto a la variabilidad total que recogen de la muestra” (Marín, s/f, p.6). Con esta técnica, se buscó identificar los constructos latentes o componentes principales de los datos de la aplicación CSRdIe. Posteriormente, se usó el estadístico de Alfa de Cronbach para medir la fiabilidad o consistencia interna de los nuevos factores creados (Carmines y Zeller, 1979).

Siguiendo a Pardo y Ruiz (2002), AFE debe comenzar estimando las medidas de bondad de ajuste o adecuación muestral Kayser-Meyer-Olkin (KMO) y la prueba de Esfericidad de Bartlett. La prueba KMO contrasta “si las correlaciones parciales entre las variables son

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

suficientemente pequeñas” (Pardo y Ruiz, 2002, p.424), permitiendo saber si las correlaciones entre las variables pueden ser explicadas por combinaciones lineales de otras variables. La regla de decisión estadística es que si $KMO \geq 0,5$, el AFE no sería pertinente estadísticamente. Por otro lado, la prueba de Esfericidad de Bartlett contrasta la hipótesis nula de que la matriz de correlaciones es una matriz de identidad. En cuyo caso, el análisis factorial tampoco sería conveniente, porque no existirían correlaciones significativas entre las variables del modelo estadístico. “La prueba de Esfericidad de Bartlett asume que los datos provienen de una distribución normal multivariante distribuyéndose según el modelo de probabilidad de la distribución chi-cuadrado” (Pardo y Ruiz, 2002, p.427).

La Tabla 25 muestra que en la matriz la medida de adecuación muestral KMO es de 0,272, indicando, por lo tanto, que la muestra no es óptima para realizar el análisis factorial. Sin embargo, la prueba de Esfericidad de Bartlett reporta un coeficiente de chi-cuadrado de 2805,993 con un nivel de significación de 0,00 ($p < 0,01$), lo que permite rechazar la hipótesis nula a cualquier nivel de confianza convencional y justificar la pertinencia estadística de un análisis de reducción dimensional, considerando la existencia de correlaciones significativas entre las variables incluidas en el modelo (Pérez y Medrano, 2010).

Tabla 25

Medida de adecuación muestral KMO y Prueba de Esfericidad de Bartlett

Medida Kaiser-Meyer-Olkin de adecuación de muestreo		0,272
Prueba de esfericidad de Bartlett	Aprox. Chi-cuadrado	2805,993
	Gl	1485
	Sig.	,000

Nota. Elaboración propia

La extracción de los factores en cada etapa del análisis se realizó con el método de análisis de componentes principales. En la Tabla 26 la matriz presenta los factores que

Capítulo 7. Análisis de resultados

componen el instrumento (CSRdIe) y el porcentaje total de varianza explicada. Si se considera como decisión metodológica para el número de factores de la solución factorial final la regla K1 (Pardo y Ruiz, 2002), que corta en autovalores (*eigen values*) >1, el número total de factores del instrumento (CSRdIe) sería 16, explicando el más del 80% de la varianza total. Sin embargo, y en base a una decisión teórica de simplificación dimensional del análisis, se prefirió optar por una configuración cerrada de 8 dimensiones que siguen explicando más del 60% de la varianza total de los datos.

Tabla 26

Varianza total explicada Instrumento CSRdIe método de extracción por componentes principales

Componente	Varianza total explicada					
	Autovalores iniciales			Sumas de extracción de cargas al cuadrado		
	Total	% de varianza	% acumulado	Total	% de varianza	% acumulado
1	13,336	24,248	24,248	13,336	24,248	24,248
2	5,059	9,198	33,446	5,059	9,198	33,446
3	3,159	5,744	39,190	3,159	5,744	39,190
4	2,888	5,251	44,440	2,888	5,251	44,440
5	2,655	4,827	49,267	2,655	4,827	49,267
6	2,238	4,070	53,337	2,238	4,070	53,337
7	2,098	3,815	57,153	2,098	3,815	57,153
8	1,880	3,418	60,751	1,880	3,418	60,571

Nota. Elaboración propia

En la Tabla 27 se exhibe la matriz de componentes rotados según método de rotación ortogonal varimax con normalización Kayser, el cual minimiza el número de variables que tienen saturaciones altas en cada factor, y junto con esto, simplifica y optimiza la solución final por columna (Pardo y Ruiz, 2002). La solución rotada permite obtener la matriz factorial final. Se optó por eliminar cargas factoriales menores a 0,5 y ordenar los coeficientes de mayor a menor, de manera de obtener una solución factorial limpia.

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Tabla 27

Matriz de componentes rotados, métodos de rotación: varimax con normalización Kayser

Ítems	Componentes							
	1	2	3	4	5	6	7	8
En mi institución existen sistemas de evaluación para valorar los efectos provocados por la implementación de proyectos de innovación	0,846							
En mi institución existen canales expeditos de comunicación que facilitan la innovación educativa	0,845							
En mi institución existen sistemas de evaluación inicial para la implementación de proyectos de innovación	0,844							
En mi institución existen las metodologías de trabajo necesarias para implementar proyectos de innovación	0,819							
En mi institución disponemos de coordinadores internos para los procesos de innovación educativa	0,780							
En mi institución se aportan los tiempos necesarios para implementar proyectos de innovación	0,731							
En mi institución disponemos de asesores externos para los procesos de innovación educativa	0,683							
En mi institución existen los recursos necesarios para implementar proyectos de innovación	0,507							
Se promueve en mi espacio laboral el trabajo colaborativo entre docentes	0,501							
Participo activamente en alguna comunidad de aprendizaje o red de desarrollo profesional		0,732						
Transfiero a mi práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizo sobre mi labor docente		0,711						
La reflexión que realizo de mis prácticas docentes considera la literatura y las investigaciones científicas		0,673						
El análisis que realizo respecto a mis prácticas docentes considera las implicaciones sociales que tiene mi actuar pedagógico		0,608						
La revisión y actualización del conocimiento científico mejora la reflexión sobre mi practica		0,607						
Reflexiono sobre mi actuar docente		0,529						
Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa		0,522						
He participado de investigaciones en el ámbito educativo		0,521						
La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para una práctica docente reflexiva			0,740					
Dispongo de tiempo en mi horario de trabajo para analizar mi práctica docente			0,733					
Identifico problemáticas y/o situaciones que me permiten iniciar procesos de			0,718					

Capítulo 7. Análisis de resultados

reflexión docente	
Utilizo algún método o instrumento que me permite reflexionar sistemáticamente respecto de mi práctica docente	0,664
Considero diferentes perspectivas (teóricas y/o relacionadas a mi experiencia profesional o aportadas por mis colegas), al reflexionar sobre mis prácticas docente	0,596
La sistematización de una práctica docente reflexiva facilita la generación de proyectos de innovación educativa	0,813
Analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación	0,694
La formación permanente facilita el desarrollo de la innovación	0,634
La efectividad de los proyectos de innovación requiere de un liderazgo distribuido	0,628
Participar activamente en una comunidad de aprendizaje mejora la práctica docente reflexiva	0,751
La planificación colaborativa contribuye a generar proyectos de innovación	0,681
Tengo confianza en las potencialidades que mis estudiantes tienen	0,569
Participar activamente en una comunidad de aprendizaje permite identificar elementos de mejora	0,559
El contexto en el cual me desempeño profesionalmente favorece mis metas profesionales	0,646
Dentro de mi ámbito de competencias participo en la toma de decisiones políticas a nivel institucional	0,563
Realizo un trabajo colaborativo con mis colegas	0,505
Tener una sobrecarga laboral dificulta mi participación en proyectos de innovación	0,643
El análisis que realizo sobre mis prácticas docentes está condicionado por mi tipo de contrato	0,632
Las evaluaciones externas en que participan mis estudiantes (Sistema de medición de la calidad de la educación, SIMCE y Prueba de selección universitaria, PSU) condicionan los procesos de innovación en los que participo	0,508
Para analizar mis prácticas docentes sólo es necesaria mi experiencia profesional	-0,787
El análisis de mis prácticas docentes se basa sólo en aspectos pedagógicos	-0,713
<i>Nota.</i> Elaboración propia	

Capítulo 7. Análisis de resultados

Para efectos de analizar la fiabilidad interna de los factores latentes, se estimó el coeficiente de Alfa de Cronbach por factor (Tabla 28). Para ello, se computaron indicadores compuestos, promediando las variables de cada uno de los factores.

Tabla 28

Alfa de Cronbach por factor

	N° de ítem	Alfa de Cronbach
Factor 1 Contexto favorable para innovación	9	,93
Factor 2 Nivel de reflexión crítica	8	,80
Factor 3 Nivel de reflexión pedagógica	5	,78
Factor 4 Valoración docente a elementos facilitadores de innovación	4	,72
Factor 5 Valoración docente al trabajo colaborativo	4	,73
Factor 6 Contexto favorable para reflexión	3	,67
Factor 7 Valoración docente a elementos obstaculizadores de innovación y reflexión	3	,48
Factor 8 Nivel de reflexión inicial	2	,76

Nota. Elaboración propia

Las medidas de alfa de Cronbach son moderadas a fuertes (0,7- 0,9), lo que indica una buena fiabilidad interna en la mayoría de los factores creados (Carmines y Zeller, 1979). De esta manera, los factores extraídos mediante el análisis factorial se exponen en la Tabla 29, en donde se agrupan por dimensiones, incluyéndose su denominación, definición y los ítems que lo componen. Al respecto, se evidencia un buen nivel de ajuste con el modelo teórico inicial.

Tabla 29

Factores extraídos mediante el análisis factorial

Dimensión	Denominación del factor latente	Definición del factor latente	Ítems que lo componen
Contexto Innovación	Factor 1 Contexto favorable para innovación	Se refiere a las condiciones contextuales necesarias para realizar proyectos de innovación educativa en un centro escolar.	<ol style="list-style-type: none"> 1. En mi institución existen sistemas de evaluación para valorar los efectos provocados por la implementación de proyectos de innovación. 2. En mi institución existen canales expeditos de comunicación que facilitan la innovación educativa. 3. En mi institución existen sistemas de evaluación inicial para la implementación de proyectos de innovación. 4. En mi institución existen las

			<p>metodologías de trabajo necesarias para implementar proyectos de innovación.</p> <p>5. En mi institución disponemos de coordinadores internos para los procesos de innovación educativa.</p> <p>6. En mi institución se aportan los tiempos necesarios para implementar proyectos de innovación.</p> <p>7. En mi institución disponemos de asesores externos para los procesos de innovación educativa.</p> <p>8. En mi institución existen los recursos necesarios para implementar proyectos de innovación.</p> <p>9. Se promueve en mi espacio laboral el trabajo colaborativo entre docentes.</p>
Práctica Docente Reflexiva	Factor 2 Nivel de reflexión crítica	Corresponde al nivel óptimo de análisis, sobre prácticas pedagógicas, que un docente debe realizar.	<p>1. Participo activamente en alguna comunidad de aprendizaje o red de desarrollo profesional.</p> <p>2. Transfiero a mi práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizo sobre mi labor docente.</p> <p>3. La reflexión que realizo de mis prácticas docentes considera la literatura y las investigaciones científicas.</p> <p>4. El análisis que realizo respecto a mis prácticas docentes considera las implicaciones sociales que tiene mi actuar pedagógico.</p> <p>5. La revisión y actualización del conocimiento científico mejora la reflexión sobre mi práctica.</p> <p>6. Reflexiono sobre mi actuar docente.</p> <p>7. Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa.</p> <p>8. He participado de investigaciones en el ámbito educativo.</p>
Práctica Docente Reflexiva	Factor 3 Nivel de reflexión pedagógica	Corresponde a un nivel medio de análisis, sobre prácticas pedagógicas, que un docente debe realizar.	<p>1. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para una práctica docente reflexiva.</p> <p>2. Dispongo de tiempo en mi horario de trabajo para analizar mi práctica docente.</p> <p>3. Identifico problemáticas y/o situaciones que me permiten iniciar procesos de reflexión docente.</p> <p>4. Utilizo algún método o instrumento que me permite reflexionar sistemáticamente respecto de mi práctica docente.</p> <p>5. Considero diferentes perspectivas (teóricas y/o relacionadas a mi experiencia</p>

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

			profesional o aportadas por mis colegas), al reflexionar sobre mis prácticas docente.
Docente	Factor 4 Valoración docente a elementos facilitadores de innovación	Se refiere a la importancia que los docentes asignan a elementos facilitadores de innovación.	<ol style="list-style-type: none"> 1. La sistematización de una práctica docente reflexiva facilita la generación de proyectos de innovación educativa. 2. Analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación. 3. La formación permanente facilita el desarrollo de la innovación. 4. La efectividad de los proyectos de innovación requiere de un liderazgo distribuido.
Docente	Factor 5 Valoración docente al trabajo colaborativo	Referido al reconocimiento que los docentes atribuyen al trabajo colaborativo para una gestión pedagógica reflexiva e innovadora.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje mejora la práctica docente reflexiva. 2. La planificación colaborativa contribuye a generar proyectos de innovación. 3. Tengo confianza en las potencialidades que mis estudiantes tienen. 4. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje permite identificar elementos de mejora.
Contexto	Factor 6 Contexto favorable para reflexión	Se refiere a contextos que contribuyen a generar reflexión docente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. El contexto en el cual me desempeño profesionalmente favorece mis metas profesionales. 2. Dentro de mi ámbito de competencias participo en la toma de decisiones políticas a nivel institucional. 3. Realizo un trabajo colaborativo con mis colegas.
Docente	Factor 7 Valoración docente a elementos obstaculizadores de innovación y reflexión	Se refiere a aquellos elementos que obstaculizan la innovación y reflexión docente.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Tener una sobrecarga laboral dificulta mi participación en proyectos de innovación. 2. El análisis que realizo sobre mis prácticas docentes está condicionado por mi tipo de contrato. 3. Las evaluaciones externas en que participan mis estudiantes (Sistema de medición de la calidad de la educación, SIMCE y Prueba de selección universitaria, PSU) condicionan los procesos de innovación en los que participo.
Práctica Docente Reflexiva	Factor 8 Nivel de reflexión inicial	Corresponde al nivel mínimo de análisis, sobre prácticas pedagógicas, que un docente debe realizar.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Para analizar mis prácticas docentes sólo es necesaria mi experiencia profesional. 2. El análisis de mis prácticas docentes se basa sólo en aspectos pedagógicos.

Nota. Elaboración propia

Capítulo 7. Análisis de resultados

Para tener una primera visión de los nuevos factores creados a partir del análisis factorial, se calculan métricas descriptivas, específicamente, la media y la desviación estándar para cada factor (Tabla 30 y Figura 31).

Tabla 30

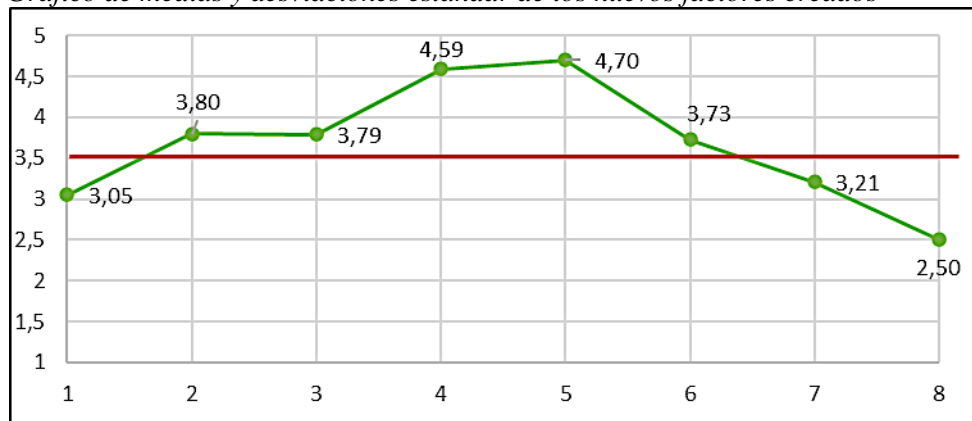
Medias y desviación estándar de los nuevos factores creados

	Media	Std. Dev.
Factor 1. Contexto favorable para innovación	3,05	0,98
Factor 2. Nivel de reflexión crítica	3,80	0,68
Factor 3. Nivel de reflexión pedagógica	3,79	0,73
Factor 4. Valoración docente a elementos facilitadores de innovación	4,59	0,49
Factor 5. Valoración docente al trabajo colaborativo	4,70	0,44
Factor 6. Contexto favorable para reflexión	3,73	0,82
Factor 7. Valoración docente a elementos obstaculizadores de innovación y reflexión	3,21	0,93
Factor 8. Nivel de reflexión inicial	2,50	1,07

Nota. Elaboración propia

Figura 31

Gráfico de medias y desviaciones estándar de los nuevos factores creados



Nota. Elaboración propia

Al estimar factores altamente valorados, porque presentan una media de 3,5, o mayor, se observa que tanto en la Tabla 30 como en la Figura 31, los factores que cumplen con esta condición son: *Valoración docente al trabajo colaborativo* (4,70), *Valoración docente a elementos facilitadores de innovación* (4,59), *Nivel de reflexión crítica* (3,80), *Nivel de reflexión pedagógica* (3,79) y *Contexto favorable para reflexión* (3,73).

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

En su contraparte aquellos factores que no cumplen con la condición son: *Valoración docente a elementos obstaculizadores de innovación y reflexión* (3,21), *Contexto favorable para innovación* (3,05) y *Nivel de reflexión inicial* (2,50).

Por otra parte, el factor *Valoración docente al trabajo colaborativo* es el que presenta la media más alta (4,70) entre los 8 factores asociados a reflexión docente e innovación educativa. La media más baja (2,50) corresponde al *Nivel de reflexión inicial*, siendo por tanto el factor donde los docentes menos se identifican.

Al considerar las posibles correlaciones entre los factores, se ha decidido aplicar el estadístico de rho de Spearman para identificar las correlaciones con significación estadística ($p < 0,01$), las cuales se puede apreciar en la siguiente Tabla 31.

Tabla 31

Matriz de correlación entre los nuevos factores creados

	F1. Contexto favorable para innovación	F2. Nivel de reflexión crítica	F3. Nivel de reflexión pedagógica	F4. Valoración docente a elementos facilitadores de innovación	F5. Valoración docente al trabajo colaborativo	F6. Contexto favorable para reflexión	F7. Valoración docente a elementos obstaculizadores de innovación y reflexión	F8. Nivel de reflexión inicial
F1. Contexto favorable para innovación								
F2. Nivel de reflexión crítica	,390**							
F3. Nivel de reflexión pedagógica	,412**	,599**						
F4. Valoración docente a elementos facilitadores de innovación		,377**	,323**					
F5. Valoración docente al trabajo colaborativo		,437**	,467**	,597**				
F6. Contexto favorable para reflexión	,500**	,553**	,489**	,406**	,459**			
F7. Valoración docente a elementos obstaculizadores de innovación y reflexión								
F8. Nivel de reflexión inicial								

Nota. Elaboración propia (**= $p < ,01$)

Capítulo 7. Análisis de los resultados

Al analizar los resultados de las correlaciones entre los factores (Tabla 31), se comprende que las mayores correlaciones se han encontrado entre el *nivel de reflexión crítica* con *nivel de reflexión pedagógica* ($r=0,599$), *valoración docente al trabajo colaborativo* con *valoración docente a elementos facilitadores de innovación* ($r=0,597$) y *contexto favorable para reflexión* con *contexto favorable para innovación* ($r=0,500$). La menor correlación se ha obtenido entre los factores *valoración docente a elementos facilitadores de innovación* con *nivel de reflexión pedagógica* ($r=0,323$).

Al considerar las posibles asociaciones entre los factores y los ítems sociodemográficos, se decidió aplicar la prueba no paramétrica U. de Mann-Whitney (UMW) (2 muestras) para determinar la significatividad estadística de las diferencias observadas entre dos categorías y la prueba ANOVA de 1 factor de Kruskal Wallis (k muestras) para determinar la significatividad estadística de las diferencias observadas entre tres o más categorías. De este modo, fuera posible identificar asociaciones con significación estadística ($p \leq 0,05$).

Estos test de hipótesis de comparaciones permiten evaluar la hipótesis nula de que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los factores y los ítems sociodemográficos (sexo, edad, grado académico, años de experiencia docente, años de experiencia docente en el centro actual, dependencia del centro, nivel en que realizan clases, jornada y plazo del contrato, cargos de gestión, participación en proyectos de innovación y formación en reflexión docente e innovación educativa)⁹.

A continuación, en la Tabla 32 se puede observar un resumen de los factores que presentan diferencias estadísticamente significativas ($p \leq 0,05$) en función de los ítems

⁹ Esta parte del análisis se encuentra completa en el Drive Tribunal.
Carpeta I Análisis cuantitativos y cualitativos completos.
Anexo I. Análisis factorial.

Capítulo 7. Análisis de resultados

sociodemográficos. Posteriormente, el cuadro 1 expone una síntesis descriptiva de los hallazgos por factor.

Tabla 32

Comparaciones de medias para diferencias significativas por factores

	Factores	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8
Sexo									
	Mujer								
	Hombre								
Edad									
	22-37		3,67					3,35*	
	38-51		3,85					3,41*	
	52-65		4,00					2,72	
Años de experiencia profesional									
	1-13							3,42*	
	14-27							3,01	
	28-40							2,77	
Años de experiencia profesional en el establecimiento actual									
	0-10	3,13*						3,27*	
	11-21	2,88						2,61	
	22-32	2,29						3,37	
Grado académico más alto									
	Licenciado/a		3,70			4,66	3,66		
	Magíster o Doctorado		4,30*			4,93*	4,07*		
Dependencia del establecimiento									
	Municipal								
	Particular subvencionado								
Nivel en que realiza clases									
	Primer ciclo básico (1ro-4to básico)			4,03*	4,71*	4,82*	3,98*		
	Segundo ciclo básico (5to-8vo básico)			3,63	4,55	4,61	3,50		
	Enseñanza media			3,66	4,48	4,65	3,66		
Jornada de trabajo									
	Jornada completa					4,77*			
	Jornada media					4,58			
	Por horas					4,44			
Plazo del contrato									
	Indefinido							2,69*	
	Plazo fijo							2,21	
Cargo de gestión									
	Directivo						4,30*		
	Coordinador						4,25*		
	No desempeña rol de gestión						3,55		
Participación en proyectos de innovación									
	No		3,67		4,55	4,67	3,65		

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

	Sí	4,37*	4,75*	4,85*	4,09*
Formación relacionada con reflexión docente y/o innovación educativa	No	3,63			
	Sí	4,00*			

Nota. Elaboración propia

1. La comparación es por factor para cada ítem sociodemográfico. Se reportan diferencias estadísticamente significativas al $p \leq 0,05$.

2. F1=Contexto favorable para innovación; F2=Nivel de reflexión crítica; F3=Nivel de reflexión pedagógica; F4=Valoración docente a elementos facilitadores de innovación; F5=Valoración docente al trabajo colaborativo; F6=Contexto favorable para reflexión; F7=Valoración docente a elementos obstaculizadores de innovación y reflexión; F8=Nivel de reflexión inicial.

3. *Indica diferencia significativa.

Cuadro 1

Síntesis descriptiva de los resultados en las comparaciones múltiples por factor

Se reportan diferencias estadísticamente significativas al $\leq 0,05$.

- Para el factor 1 *Contexto favorable para innovación*, los profesores que tienen menos años de experiencia en el establecimiento, es decir, que se encuentra en la categoría *inicial (0 a 10 años)* puntúan más que los profesores que reportan una experiencia avanzada (*22 a 32 años*).
- Para el factor 2 *Nivel de reflexión crítica*, quienes tienen un grado académico más alto *magíster o doctor/a* tienen más puntaje que aquellos que solo tienen el grado académico de *licenciado/a*. Así mismo, aquellos docentes que participan en proyectos de innovación presentan una mayor puntuación que los que no lo han hecho.
- Para el factor 3 *Nivel de reflexión pedagógica*, se observa una diferencia estadísticamente significativa en el profesorado que realiza clases en el *primer ciclo básico* comparado con aquellos que realizan clases en *el segundo ciclo básico*. De la misma manera, en este factor puntúan más aquellos docentes que *sí* tienen *formación relacionada con reflexión docente y/o innovación educativa* versus quienes *no* la tienen.
- Con relación al factor 4 *Valoración docente a elementos facilitadores de innovación*, se repite la diferencia estadísticamente significativa a favor de quienes realizan clase en el *primer ciclo básico*, esta vez comparados con los docentes que realizan clases en *enseñanza media*. Asimismo, quienes *si participan en proyectos de innovación* mostraron mayor puntaje que quienes *no* lo hacen.
- Para el factor 5 *Valoración docente al trabajo colaborativo*, la diferencia estadística es a favor del profesorado que tiene mayor grado académico (*magíster o doctor/a*) versus los *licenciados*, de aquellos docentes que realizan clases en el *primer ciclo básico* en comparación con sus

Capítulo 7. Análisis de resultados

pares que realizan clases en el segundo *ciclo básico*, que trabajan una *jornada completa* versus quienes trabajan *por horas* y que *si participan en proyectos de innovación* en comparación de quienes *no lo hacen*.

- En el factor 6 *Contexto favorable para reflexión*, se repite un patrón similar encontrándose diferencias estadísticas significativas a favor de quienes tienen grado académico más alto (*magister o doctor*) comparados con los *licenciados* y quienes realizan clases en el *primer ciclo básico* comparados con quienes lo hacen en el *segundo ciclo básico*. De igual manera, existen diferencias estadísticamente significativas a favor de quienes ocupan cargos *directivos* versus quienes *no desempeñan cargos de gestión* y de los *coordinadores/as* versus quienes *no desempeñan cargos de gestión*. Finalmente, presenta diferencias a su favor aquellos que *si participan en proyectos de innovación* comparado con no hacerlo.
- En el factor 7 *Valoración docente a elementos obstaculizadores de innovación y reflexión*, se observa una diferencia a favor de quienes están en el grupo etario *inicial (23 a 37 años)* e *intermedio (38 a 51 años)*, ambos casos comparados con los que se encuentran en la categoría de *avanzado (52 a 63 años)*. Así mismo, existe una diferencia significativa a favor del profesorado que está en la categoría *inicial (1 y 13 años)* en cuanto a su *experiencia profesional* comparados con aquellos que están en la categoría *avanzado (28 a 40 años)*. Por último, presentan diferencias a su favor aquellos docentes que están en la categoría *inicial (0 a 10 años) de experiencia profesional en el establecimiento actual* versus quienes se ubican en la categoría *intermedio (11-21 años)*.
- Finalmente, en el factor 8 “*Nivel de reflexión inicial*”, el profesorado que se desempeña a *plazo indefinido* muestra mayor puntaje en el factor que aquellos que trabajan a *plazo fijo*.
- Por último, *el sexo* y la *dependencia del establecimiento* de origen no son relevantes estadísticamente en ningún factor o dimensión latente del Instrumento.

Nota. Elaboración propia

7.2.3 Análisis descriptivo

El análisis descriptivo se realizó agrupando los ítems por dimensión: a) Dimensión Contexto, (b) Dimensión Docente, (c) Dimensión Práctica Docente Reflexiva y (d) Dimensión Innovación. Para ello, se consideró como ítems altamente valorados aquellos que presentaron una media \geq a 3,5.

a) Dimensión Contexto

En esta dimensión los ítems más valorados (media 3,5 o más) son 2-3 y 4. Esto refleja la importancia que tiene para los docentes:

- Tener autonomía para adoptar decisiones dentro de su ámbito de responsabilidades (ít2) (3,80).
- La promoción del trabajo colaborativo entre docentes (ít3) (4,08).
- Contar con un liderazgo distribuido para la efectividad de los proyectos de innovación (ít4) (4,67). Además, este ítem presenta la menor desviación estándar (0,62) en esta dimensión.

Por otra parte, los ítems 1-5 y 6 son los menos valorados en relación con los demás, ya que presentan una media inferior a 3,5.

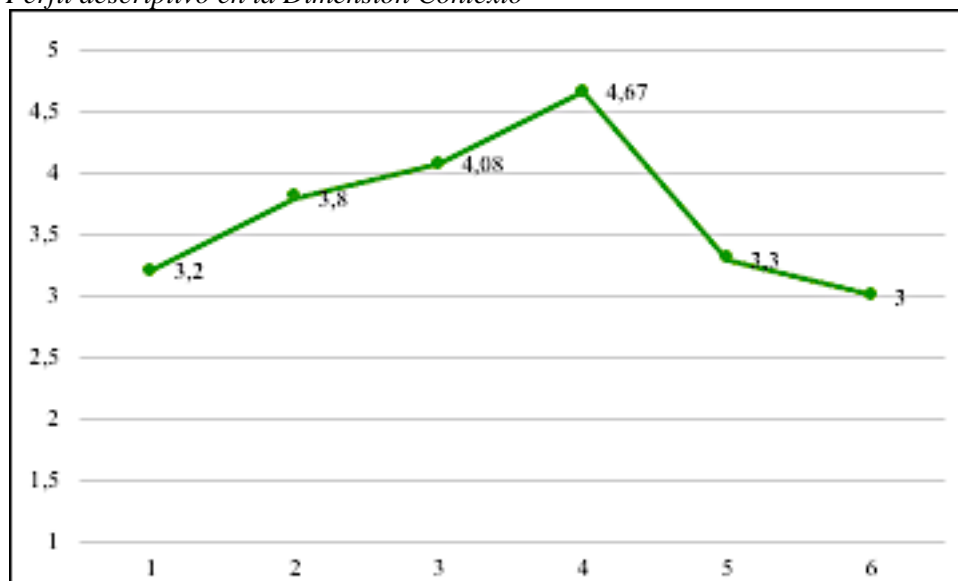
Tabla 33
Resultados de los ítems en la Dimensión Contexto

ÍTEMS	Media	Std. Dev.
1. Dispongo de tiempo en mi horario de trabajo para analizar mi práctica docente.	3,20	1,26
2. Dentro de mi ámbito de responsabilidades cuento con autonomía para adoptar decisiones.	3,80	1,01
3. Se promueve en mi espacio laboral el trabajo colaborativo entre docentes.	4,08	1,00
4. La efectividad de los proyectos de innovación requiere de un liderazgo distribuido.	4,67	0,62
5. La cantidad de estudiantes que atiendo condiciona el tiempo que dedico a analizar mi práctica docente.	3,30	1,27

6. Dentro de mi ámbito de competencias participo en la toma de decisiones políticas a nivel institucional.	3,00	1,31
--	------	------

Nota. Elaboración propia

Figura 32
Perfil descriptivo en la Dimensión Contexto



Nota. Elaboración propia

b) Dimensión Docente

En esta dimensión los ítems más valorados (media 3,5 o más) son 7-9-10-11-12-13-14-15-16-18-19-20-22-23-24-26 y 27. Al respecto, se obtuvo que los profesores manifiestan:

- Realizar un trabajo colaborativo con sus colegas (ít18) (4,13).
- Que participar activamente en una comunidad de aprendizaje permite identificar elementos de mejora (ít11) (4,74), optimiza la práctica docente reflexiva (ít10) (4,76) y que participan activamente en grupos de reflexión e intercambio pedagógico (ít16) (3,93).
- Valorar los proyectos de innovación que se puedan dar en los establecimientos educativos (ít23) (4,69). Que una formación permanente los facilita (ít122) (4,59), al

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

igual que la sistematización de una práctica docente reflexiva (ít24) (4,54) y que sus competencias profesionales les permiten abordar procesos de innovación educativa (ít9) 4,12. Sin embargo, tener una sobrecarga laboral dificulta su participación en proyectos de innovación (ít26) (3,89).

- Tener confianza en las potencialidades de sus estudiantes (ít27) (4,78). Que las metodologías utilizadas favorecen sus aprendizajes (ít13) 4,26 donde son considerados sus conocimientos previos (ít15) (4,63) e intereses (ít14) (4,51).
- Transferir a su práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizan sobre su labor docente (ít12) (4,33). En este caso, la autonomía en la toma de decisiones un elemento clave para una práctica docente reflexiva (ít20) (4,38).
- Colaborar para dar solución a problemas de equidad educacional que afectan a sus estudiantes (ít19) (4,25).
- Que el contexto en el cual se desempeñan profesionalmente favorece sus metas profesionales (ít7) (4,07).

Los ítems con medias inferiores a 3,5 indagan sobre la participación en proyectos de investigación (ít8) (2,64) y sobre la participación en alguna comunidad de aprendizaje o red de desarrollo profesional (ít17) (3,41). También sobre cuestionamientos a las creencias sobre educación aceptadas por los docentes (ít21) (3,04) y sobre la implicancia que tiene el tipo de contrato en los análisis que realizan de sus prácticas los docentes (ít25) (2,41).

Tabla 34

Resultados de los ítems en la Dimensión Docente

ÍTEMS	Media	Std. Dev.
7. El contexto en el cual me desempeño profesionalmente favorece mis metas profesionales.	4,07	0,90
8. He participado de investigaciones en el ámbito educativo.	2,64	1,45
9. Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa.	4,12	0,77

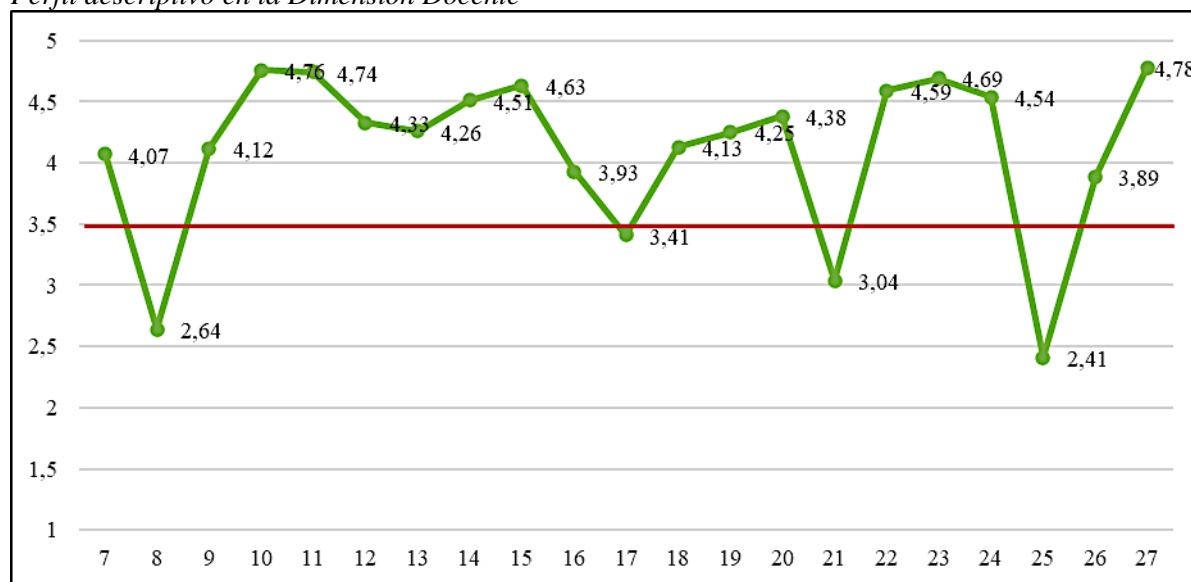
Capítulo 7. Análisis de resultados

10. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje mejora la práctica docente reflexiva.	4,76	0,51
11. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje permite identificar elementos de mejora.	4,74	0,61
12. Transfiero a mi práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizo sobre mi labor docente.	4,33	0,74
13. Las metodologías que utilizo favorecen el aprendizaje de mis estudiantes.	4,26	0,69
14. Las actividades que realizo en aula consideran los intereses de mis estudiantes.	4,51	0,64
15. Las actividades que realizo en aula consideran los conocimientos previos de mis estudiantes.	4,63	0,57
16. Participo activamente en grupos de reflexión e intercambio pedagógico.	3,93	1,06
17. Participo activamente en alguna comunidad de aprendizaje o red de desarrollo profesional.	3,41	1,37
18. Realizo un trabajo colaborativo con mis colegas.	4,13	0,94
19. Colaboro para dar solución a problemas de equidad educacional que afectan a mis estudiantes.	4,25	0,82
20. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para una práctica docente reflexiva.	4,38	0,78
21. Cuestiono las creencias sobre educación aceptadas por los docentes.	3,04	1,17
22. La formación permanente facilita el desarrollo de la innovación.	4,59	0,68
23. Valoro los proyectos de innovación que se puedan dar en los establecimientos educativos.	4,69	0,49
24. La sistematización de una práctica docente reflexiva facilita la generación de proyectos de innovación educativa.	4,54	0,73
25. El análisis que realizo sobre mis prácticas docentes está condicionado por mi tipo de contrato.	2,41	1,45
26. Tener una sobrecarga laboral dificulta mi participación en proyectos de innovación.	3,89	1,20
27. Tengo confianza en las potencialidades que mis estudiantes tienen.	4,78	0,50

Nota. Elaboración propia

Figura 33

Perfil descriptivo en la Dimensión Docente



Nota. Elaboración propia

c) Dimensión Práctica Docente Reflexiva

En esta dimensión los ítems más valorados (media 3,5 o más) son la 28-30-33-35-36 y 38. En estos ítems los docentes manifiestan:

- Que reflexionan sobre su actuar docente (ít28) (4,34). Identificando problemáticas y/o situaciones que le permiten iniciar procesos reflexivos (ít38) (4,12), en donde consideran diferentes perspectivas, (teóricas y/o relacionadas a su experiencia profesional o aportadas por sus colegas) (ít30) (4,08) y las implicaciones sociales que tiene su actuar pedagógico (ít36) (3,97). Respaldando la reflexión realizada en su experiencia profesional (ít33) (3,68).
- Además, indican que la revisión y actualización del conocimiento científico mejora la reflexión sobre su práctica (ít35) (4,16).

Capítulo 7. Análisis de resultados

Los ítems con medias inferiores a 3,5 son la 29-31-32-34 y 37. En ellos, se aborda la utilización de algún método o instrumento que permite reflexionar sistemáticamente respecto de la práctica docente (ít29) (3,18). Como también los sustentos y alcances que tiene el análisis de las prácticas docentes (*Para analizar mis prácticas docentes sólo es necesaria mi experiencia profesional* (ít31) (2,41); *La reflexión que realizo de mis prácticas docentes considera la literatura y las investigaciones científicas* (ít34) (3,44); *El análisis de mis prácticas docentes se basa sólo en aspectos pedagógicos* (ít32) (2,66); y, *El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones políticas que tienen mi actuar pedagógico* (ít37) (3,08).

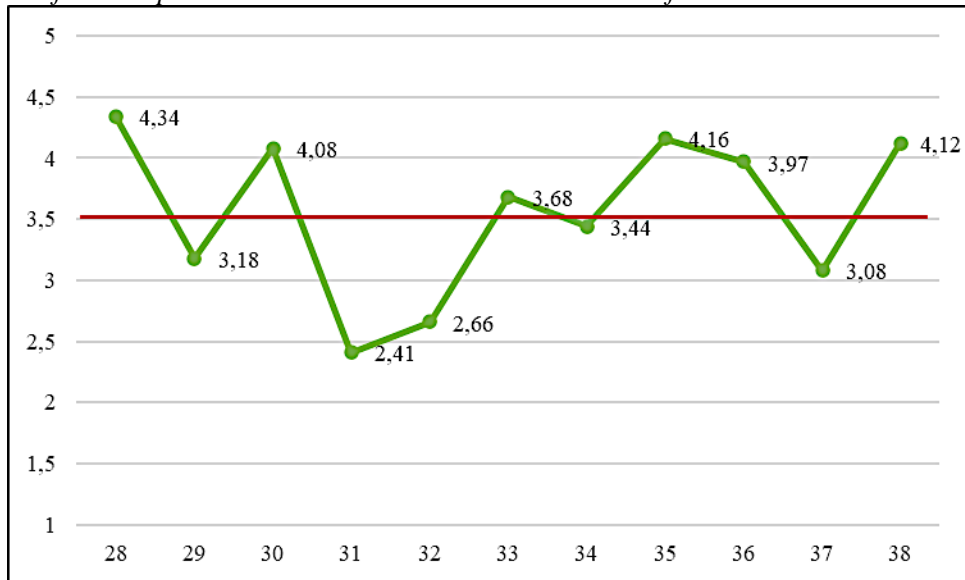
Tabla 35

Resultados de los ítems en la Dimensión Práctica Docente Reflexiva

ÍTEMS	Media	Std. Dev.
28. Reflexiono sobre mi actuar docente.	4,34	0,78
29. Utilizo algún método o instrumento que me permite reflexionar sistemáticamente respecto de mi práctica docente.	3,18	1,18
30. Considero diferentes perspectivas (teóricas y/o relacionadas a mi experiencia profesional o aportadas por mis colegas), al reflexionar sobre mis prácticas docentes.	4,08	0,92
31. Para analizar mis prácticas docentes sólo es necesaria mi experiencia profesional.	2,41	1,17
32. El análisis de mis prácticas docentes se basa sólo en aspectos pedagógicos.	2,66	1,22
33. La reflexión que realizo sobre mis prácticas docentes la respaldo en mi experiencia profesional.	3,68	0,94
34. La reflexión que realizo de mis prácticas docentes considera la literatura y las investigaciones científicas.	3,44	1,13
35. La revisión y actualización del conocimiento científico mejoran la reflexión sobre mi práctica.	4,16	0,89
36. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones sociales que tiene mi actuar pedagógico.	3,97	1,04
37. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones políticas que tienen mi actuar pedagógico.	3,08	1,33
38. Identifico problemáticas y/o situaciones que me permiten iniciar procesos de reflexión docente.	4,12	0,78

Nota. Elaboración propia

Figura 34
Perfil descriptivo en la Dimensión Práctica Docente Reflexiva



Nota. Elaboración propia

d) Dimensión Innovación

En esta dimensión los ítems más valorados (media 3,5 o más) son la 39-40-47-48-49-50 y 55. En este caso, los docentes manifiestan:

- Sentirse motivados para participar en procesos de innovación (ít55) (4,20).
- Que los proyectos de innovación en los que participan son planificados colaborativamente (ít39) (3,68) y surgen de un análisis reflexivo (ít40) (3,79).
- Que analizar colaborativamente el quehacer profesional (ít47) (4,58), la planificación colaborativa (ít48) (4,54) y la autonomía en la toma de decisiones (ít49) (4,14) contribuyen a generar proyectos de innovación.
- Que los proyectos de innovación requieren del apoyo de los equipos directivos (ít50) (4,75).

Los ítems con medias inferiores a 3,5 son 41-42-43-44-45-51-52-53 y 54. Todos estos indagan sobre la génesis de los proyectos de innovación en que los docentes participan. Al

Capítulo 7. Análisis de resultados

respecto, se encuentra una media de 2,45 en el ítem que pregunta si son impuestos (ít41) y sobre los facilitadores que se tienen a nivel institucional para los procesos de innovación: Recursos (ít43) (3,42), tiempo (ít44) (3,08), canales de comunicación expeditos (ít53) (3,05), existencia de metodologías de trabajo (ít42) (2,94), sistemas de evaluación inicial (ít45) (2,80), coordinadores internos (ít51) (2,76) y asesores externos (ít52) (2,63) para procesos de innovación educativa.

Esto también se observa en el ítem que consulta: *Las evaluaciones externas en que participan mis estudiantes (sistema de medición de la calidad de la educación, SIMCE y Prueba de Selección Universitaria, PSU) condicionan los procesos de innovación en los que participo* (ít54) (3,36).

Tabla 36

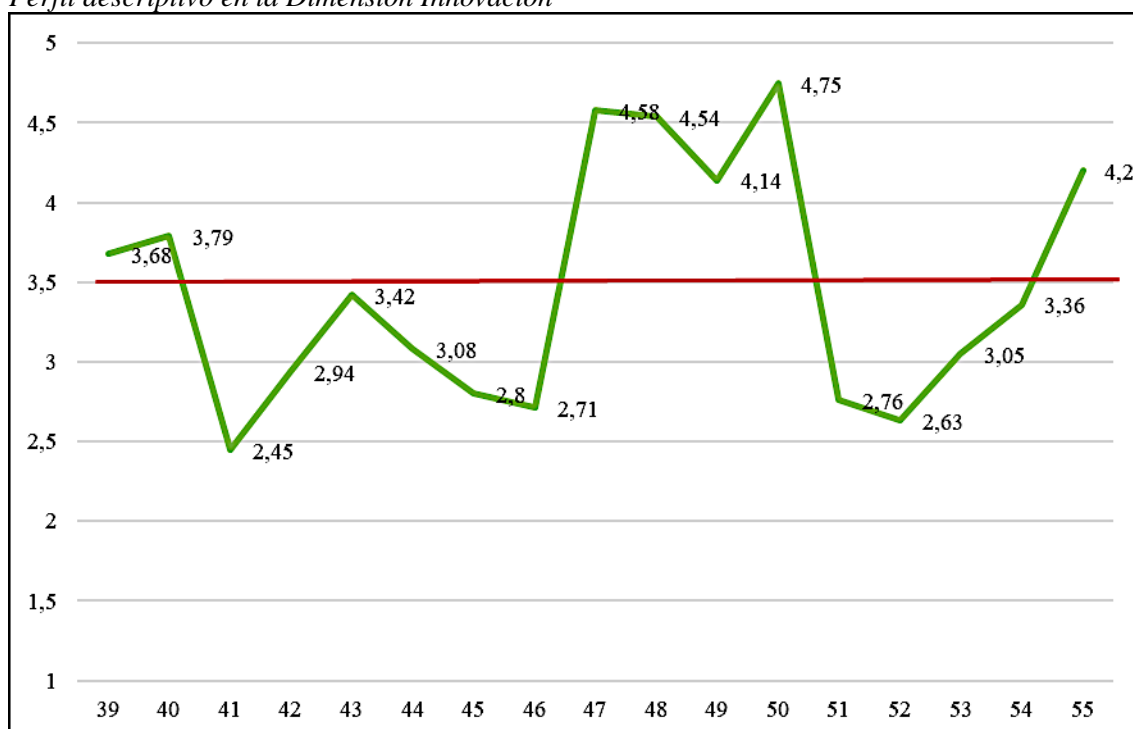
Resultados de los ítems en la Dimensión Innovación

ÍTEMS	Media	Std. Dev.
39. Los proyectos de innovación en los que participo son planificados colaborativamente	3,68	1,25
40. Los proyectos de innovación en los que participo surgen de un análisis reflexivo	3,79	1,20
41. Los proyectos de innovación en los que participo son impuestos	2,45	1,29
42. En mi institución existen las metodologías de trabajo necesarias para implementar proyectos de innovación	2,94	1,24
43. En mi institución existen los recursos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,42	1,24
44. En mi institución se aportan los tiempos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,08	1,16
45. En mi institución existen sistemas de evaluación inicial para la implementación de proyectos de innovación	2,80	1,18
46. En mi institución existen sistemas de evaluación para valorar el impacto de la implementación de proyectos de innovación	2,71	1,25
47. Analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación	4,58	0,65
48. La planificación colaborativa contribuye a generar proyectos de innovación	4,54	0,72
49. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para generar proyectos de innovación	4,14	0,99
50. Los proyectos de innovación requieren del apoyo de los equipos directivos	4,75	0,55
51. En mi institución disponemos de coordinadores internos para los procesos de innovación educativa	2,76	1,42
52. En mi institución disponemos de asesores externos para los procesos de	2,63	1,32

innovación educativa		
53. En mi institución existen canales expeditos de comunicación que facilitan la innovación educativa	3,05	1,22
54. Las evaluaciones externas en que participan mis estudiantes (sistema de medición de la calidad de la educación, SIMCE y Prueba de selección universitaria, PSU) condicionan los procesos de innovación en los que participo	3,36	1,33
55. Me siento motivado para participar en procesos de innovación	4,20	0,92

Nota. Elaboración propia

Figura 35
Perfil descriptivo en la Dimensión Innovación



Nota. Elaboración propia

Capítulo 7. Análisis de resultados

7.2.4. Análisis inferencial

Considerando las posibles asociaciones entre los ítems de respuesta cerrada y los ítems sociodemográficos (sexo, edad, grado académico, años de experiencia docente, años de experiencia docente en el centro actual, dependencia del centro, nivel en que realizan clases, jornada y plazo del contrato, cargos de gestión, participación en proyectos de innovación y formación en reflexión docente e innovación educativa), se realizó un análisis inferencial agrupando los ítems por dimensión: a) Dimensión Contexto, (b) Dimensión Docente, (c) Dimensión Práctica Docente Reflexiva y (d) Dimensión Innovación.

Para realizar este análisis, se decidió aplicar la prueba no paramétrica U. de Mann-Whitney (UMW) (2 muestras) para determinar la significatividad estadística de las diferencias observadas entre dos categorías y la prueba ANOVA de 1 factor de Kruskal Wallis (k muestras) para determinar la significatividad estadística de las diferencias observadas entre tres o más categorías. De este modo, fuera posible identificar asociaciones con significación estadística ($p \leq 0,05$).

Estos test de hipótesis de comparaciones permiten evaluar la hipótesis nula de que no existen diferencias estadísticamente significativas entre los ítems de respuesta cerrada y los ítems sociodemográficos.

Capítulo 7. Análisis de los resultados

I Resultados en función del *sexo*

Para analizar las diferencias en los resultados entre las dos categorías del ítem *sexo*, se ha utilizado la prueba no paramétrica U. de Mann-Withney (UMW) (2 muestras).

Dimensión Contexto

En esta dimensión no existen diferencias significativas ($p \leq 0,05$) entre hombres y mujeres en ningún ítems (Tabla 37, Figura 36). Sin embargo, en el ítem *dentro de mi ámbito de competencias participo en la toma de decisiones políticas a nivel institucional* (ít6) , la media de la mujeres es la más baja puntuando 2,92.

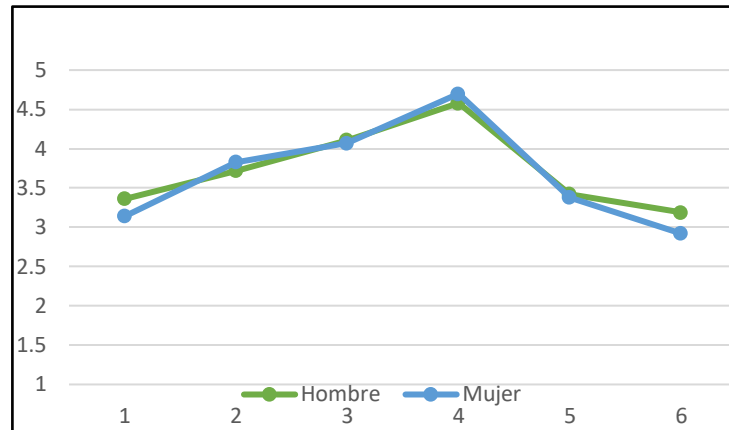
Tabla 37

Resultados en función del sexo de la dimensión Contexto

ÍTEMS	Hombre (1)	Mujer (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
1. Dispongo de tiempo en mi horario de trabajo para analizar mi práctica docente	3,36	3,14		
2. Dentro de mi ámbito de responsabilidades cuento con autonomía para adoptar decisiones	3,72	3,83		
3. Se promueve en mi espacio laboral el trabajo colaborativo entre docentes	4,11	4,07		
4. La efectividad de los proyectos de innovación requiere de un liderazgo distribuido	4,58	4,70		
5. La cantidad de estudiantes que atiendo condiciona el tiempo que dedico a analizar mi práctica docente	3,42	3,38		
6. Dentro de mi ámbito de competencias participo en la toma de decisiones políticas a nivel institucional	3,19	2,92		

Nota. Elaboración propia

Figura 36
Perfil de resultados en función del sexo de la dimensión Contexto



Nota. Elaboración propia

Dimensión Docente

Al revisar los niveles de significación en esta dimensión, se puede señalar la presencia de diferencias significativas ($p \leq 0,05$) de los resultados entre *sexo* de los participantes, en los ítems 21 ($p=0,01$) y 25 ($p=0,01$), en ambos ítems a favor de los hombres (Tabla 38, Figura 37).

Tabla 38

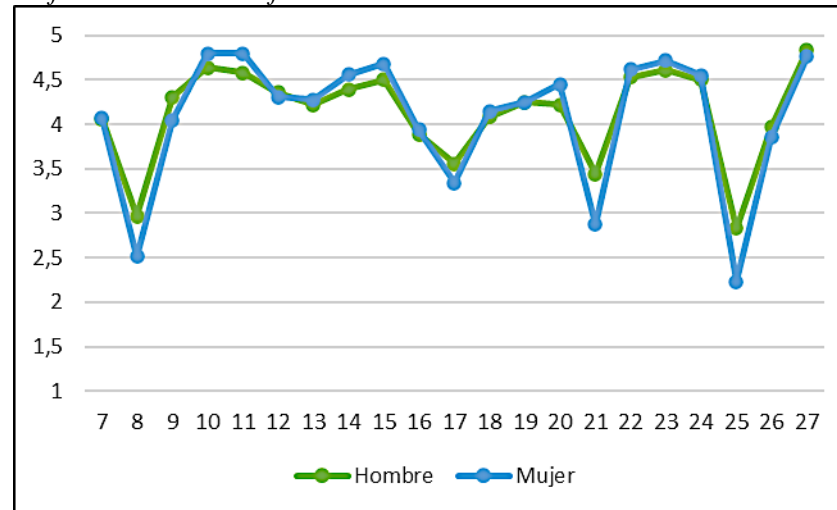
Resultados en función del sexo en la dimensión Docente

ÍTEMS	Hombre (1)	Mujer (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
7. El contexto en el cual me desempeño profesionalmente favorece mis metas profesionales	4,06	4,07		
8. He participado de investigaciones en el ámbito educativo	2,97	2,51		
9. Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa	4,31	4,05		
10. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje mejora la práctica docente reflexiva	4,64	4,80		
11. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje permite identificar elementos de mejora	4,58	4,80		
12. Transfiero a mi práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizo sobre mi labor docente	4,36	4,31		
13. Las metodologías que utilizo favorecen el aprendizaje de mis estudiantes	4,22	4,28		
14. Las actividades que realizo en aula consideran los intereses de mis estudiantes	4,39	4,56		
15. Las actividades que realizo en aula consideran los conocimientos previos de mis estudiantes	4,50	4,68		
16. Participo activamente en grupos de reflexión e intercambio pedagógico	3,89	3,94		
17. Participo activamente en alguna comunidad de aprendizaje o red de desarrollo profesional	3,56	3,34		
18. Realizo un trabajo colaborativo con mis colegas	4,08	4,15		
19. Colaboro para dar solución a problemas de equidad educacional que afectan a mis estudiantes	4,25	4,25		
20. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para una práctica docente reflexiva	4,22	4,45		
21. Cuestiono las creencias sobre educación aceptadas por los docentes	3,44	2,87	0,01	1>2
22. La formación permanente facilita el desarrollo de la innovación	4,53	4,62		
23. Valoro los proyectos de innovación que se puedan dar en los establecimientos educativos	4,61	4,72		
24. La sistematización de una práctica docente reflexiva facilita la generación de proyectos de innovación educativa	4,50	4,55		
25. El análisis que realizo de mis prácticas docentes está condicionado por mi tipo de contrato	2,83	2,23	0,03	1>2
26. Tener una sobrecarga laboral dificulta mi participación en proyectos de innovación	3,97	3,85		
27. Tengo confianza en las potencialidades que mis estudiantes tienen	4,83	4,76		

Nota. Elaboración propia

Figura 37

Perfil de resultado en función del sexo en la dimensión Docente



Nota. Elaboración propia

Dimensión Práctica Docente Reflexiva

En esta dimensión se observó la presencia de diferencias significativas ($p \leq 0,05$) de los resultados entre *sexo* de los participantes, en el ítem 34 ($p=0,02$) a favor de los hombres (Tabla 39, Figura 38).

Tabla 39

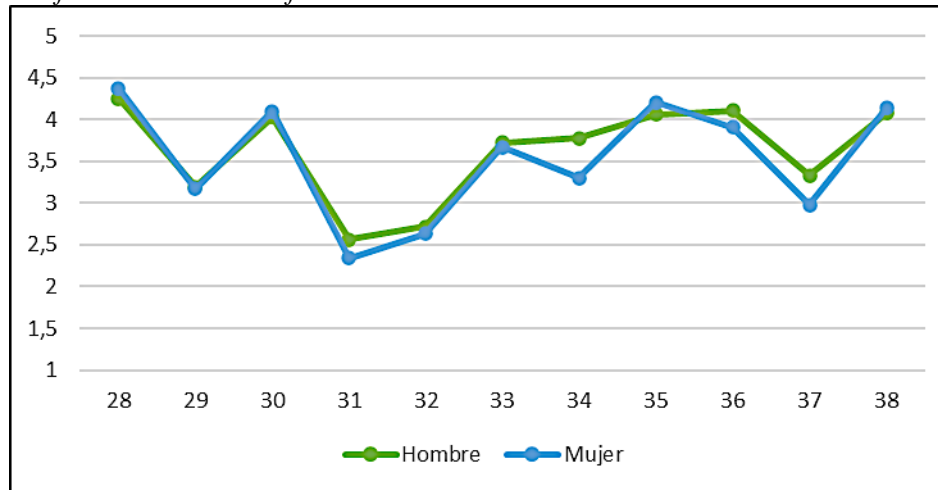
Resultados en función del sexo en la dimensión Práctica Docente Reflexiva

ÍTEMS	Hombre (1)	Mujer (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
28. Reflexiono sobre mi labor docente	4,25	4,38		
29. Utilizo algún método o instrumento que me permite reflexionar sistemáticamente respecto de mi práctica docente	3,19	3,17		
30. Considero diferentes perspectivas (teóricas y/o relacionadas a mi experiencia profesional o aportadas por mis colegas), al reflexionar sobre mis prácticas docentes	4,03	4,10		
31. Para analizar mis prácticas docentes sólo es necesaria mi experiencia profesional	2,56	2,34		
32. El análisis de mis prácticas docentes se basa sólo en aspectos pedagógicos	2,72	2,63		
33. La reflexión que realizo sobre mis prácticas docentes la respaldo en mi experiencia profesional	3,72	3,67		
34. La reflexión que realizo de mis prácticas docentes considera la literatura y las investigaciones científicas	3,78	3,30	0,02	1>2
35. La revisión y actualización del conocimiento científico mejoran la reflexión sobre mi práctica	4,06	4,21		
36. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones sociales que tiene mi actuar pedagógico	4,11	3,91		
37. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones políticas que tienen mi actuar pedagógico	3,33	2,98		
38. Identifico problemáticas y/o situaciones que me permiten iniciar procesos de reflexión docente	4,08	4,14		

Nota. Elaboración propia

Figura 38

Perfil de resultados en función del sexo en la dimensión Práctica Docente



Nota. Elaboración propia

Dimensión Innovación

Al revisar los niveles de significación para la dimensión innovación, se puede señalar la presencia de diferencias significativas ($p \leq 0,05$) de los resultados entre *sexo* de los participantes, en el ítem 51 ($p=0,03$) favorable en los hombres (Tabla 40, Figura 39).

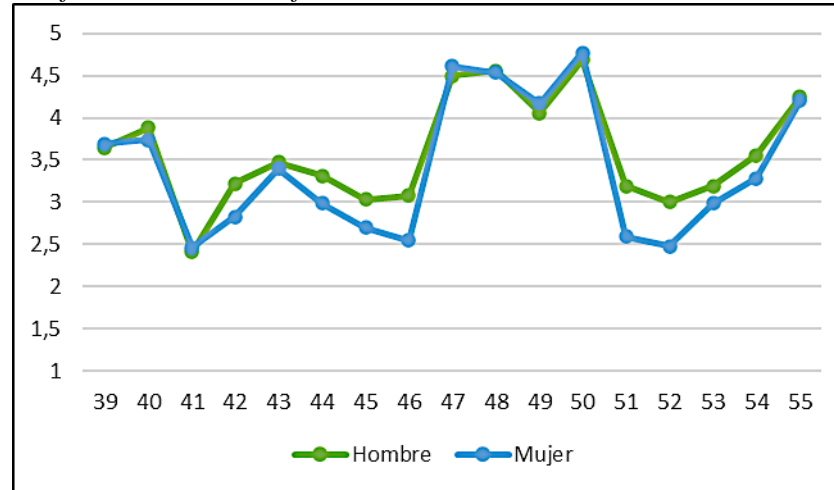
Tabla 40

Resultados en función del sexo en la dimensión Innovación

ÍTEMS	Hombre (1)	Mujer (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
39. Los proyectos de innovación en los que participo son planificados colaborativamente	3,65	3,69		
40. Los proyectos de innovación en los que participo surgen de un análisis reflexivo	3,88	3,74		
41. Los proyectos de innovación en los que participo son impuestos	2,41	2,46		
42. En mi institución existen las metodologías de trabajo necesarias para implementar proyectos de innovación	3,22	2,83		
43. En mi institución existen los recursos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,47	3,40		
44. En mi institución se aportan los tiempos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,31	2,99		
45. En mi institución existen sistemas de evaluación inicial para la implementación de proyectos de innovación	3,03	2,70		
46. En mi institución existen sistemas de evaluación para valorar el impacto de la implementación de proyectos de innovación	3,08	2,55		
47. Analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación	4,50	4,61		
48. La planificación colaborativa contribuye a generar proyectos de innovación	4,56	4,54		
49. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para generar proyectos de innovación	4,06	4,17		
50. Los proyectos de innovación requieren del apoyo de los equipos directivos	4,69	4,77		
51. En mi institución disponemos de coordinadores internos para los procesos de innovación educativa	3,19	2,59	0,03	1>2
52. En mi institución disponemos de asesores externos para los procesos de innovación educativa.	3,00	2,48		
53. En mi institución existen canales expeditos de comunicación que facilitan la innovación educativa	3,19	2,99		
54. Las evaluaciones externas en que participan mis estudiantes (Sistema de medición de la calidad de la educación, SIMCE y Prueba de selección universitaria, PSU) condicionan los procesos de innovación en los que participo	3,56	3,28		
55. Me siento motivado para participar en procesos de innovación	4,25	4,20		

Nota. Elaboración propia

Figura 39
Perfil de resultados en función del sexo en la dimensión Innovación



Nota. Elaboración propia

II Resultados en función de la edad.

Para determinar la existencia de diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en los resultados obtenidos según las *edades* de los participantes, se ha decidido aplicar la prueba ANOVA de 1 factor de Kruskal Wallis (k muestras).

Dimensión Contexto

Al cotejar los niveles de significación no se aprecian diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en ninguno de los ítems incluidos en esta dimensión. Cabe señalar, que en la participación docente en la toma de decisiones políticas a nivel institucional (ítem 6), los docentes que se encuentran en los grupos etarios *inicial* (27-27 años) e *intermedio* (38-51 años), presentan medias bajas (Tabla 41, Figura 40).

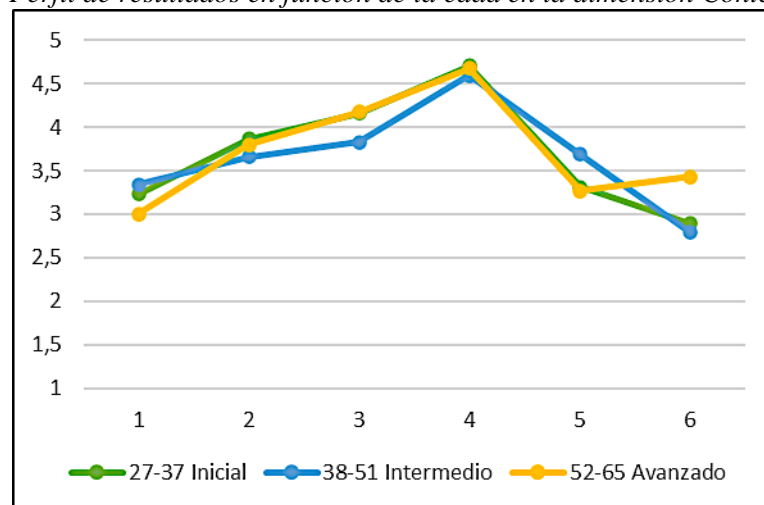
Tabla 41
Resultados en función de la edad en la dimensión Contexto

ÍTEMS	27-37 Inicial (1)	38-51 Intermedio (2)	52-65 Avanzado (3)	Sig	Dif
	Media	Media	Media		
1. Dispongo de tiempo en mi horario de trabajo para analizar mi práctica docente	3,23	3,34	3,00		
2. Dentro de mi ámbito de responsabilidades cuento con autonomía para adoptar decisiones	3,86	3,66	3,80		
3. Se promueve en mi espacio laboral el trabajo colaborativo entre docentes	4,16	3,83	4,17		
4. La efectividad de los proyectos de innovación requiere de un liderazgo distribuido	4,70	4,59	4,67		
5. La cantidad de estudiantes que atiendo condiciona el tiempo que dedico a analizar mi práctica docente	3,31	3,69	3,27		
6. Dentro de mi ámbito de competencias participo en la toma de decisiones políticas a nivel institucional	2,89	2,79	3,43		

Nota. Elaboración propia

Figura 40

Perfil de resultados en función de la edad en la dimensión Contexto



Nota. Elaboración propia

Dimensión Docente

Al cotejar los niveles de significación, se han identificado diferencias significativas ($p \leq 0,05$) entre dos categorías de edad; el profesorado en *edad avanzada* (52 a 65 años) presenta una diferencia significativa a su favor en los ítems 8 ($p=0,02$) y 17 ($p=0,05$) con relación al profesorado en *edad inicial* (27 a 37 años) y en el ítem 25 ($p=0,03$), la diferencia se observa a favor del profesorado en *edad inicial* (27 a 37 años) con relación al profesorado en *edad avanzada* (52 a 65 años) (Tabla 42, Figura 41).

Tabla 42

Resultados en función de la edad en la dimensión Docente

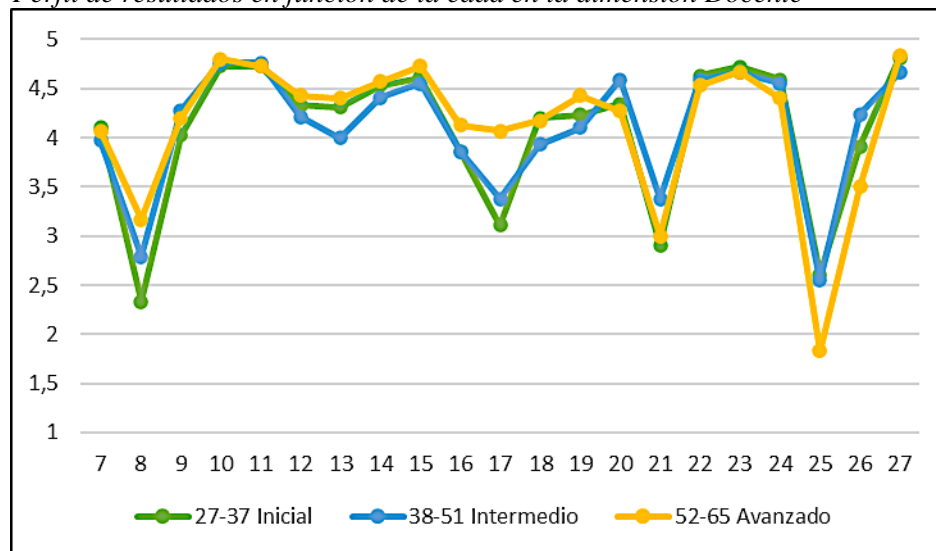
ÍTEMS	27-37 Inicial (1)	38-51 Intermedio (2)	52-65 Avanzado (3)	Sig	Dif
	Media	Media	Media		
7. El contexto en el cual me desempeño profesionalmente favorece mis metas profesionales	4,11	3,97	4,07		
8. He participado de investigaciones en el ámbito educativo	2,33	2,79	3,17	0,02	3>1
9. Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa	4,02	4,28	4,20		
10. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje mejora la práctica docente reflexiva	4,73	4,76	4,80		
11. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje permite identificar elementos de mejora	4,73	4,76	4,73		
12. Transfiero a mi práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizo sobre mi labor docente	4,33	4,21	4,43		
13. Las metodologías que utilizo favorecen el aprendizaje de mis estudiantes	4,31	4,00	4,40		
14. Las actividades que realizo en aula consideran los intereses de mis estudiantes	4,53	4,41	4,57		
15. Las actividades que realizo en aula consideran los conocimientos previos de mis estudiantes	4,61	4,55	4,73		
16. Participo activamente en grupos de reflexión e intercambio pedagógico	3,86	3,86	4,13		
17. Participo activamente en alguna comunidad de aprendizaje o red de desarrollo profesional	3,11	3,38	4,07	0,05	3>1
18. Realizo un trabajo colaborativo con mis colegas	4,20	3,93	4,17		
19. Colaboro para dar solución a problemas de equidad educacional que afectan a mis estudiantes	4,23	4,10	4,43		
20. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para una práctica docente reflexiva	4,34	4,59	4,27		
21. Cuestiono las creencias sobre educación aceptadas por los docentes	2,91	3,38	3,00		
22. La formación permanente facilita el desarrollo de la innovación	4,63	4,59	4,53		
23. Valoro los proyectos de innovación que se puedan dar en los establecimientos educativos	4,72	4,66	4,67		
24. La sistematización de una práctica docente reflexiva facilita la generación de proyectos de innovación educativa	4,59	4,55	4,40		

Capítulo 7. Análisis de resultados

25. El análisis que realizo de mis prácticas docentes está condicionado por mi tipo de contrato	2,61	2,55	1,83	0,03	1>3
26. Tener una sobrecarga laboral dificulta mi participación en proyectos de innovación	3,91	4,24	3,50		
27. Tengo confianza en las potencialidades que mis estudiantes tienen	4,81	4,66	4,83		

Nota. Elaboración propia

Figura 41
Perfil de resultados en función de la edad en la dimensión Docente



Nota. Elaboración propia

Dimensión Práctica Docente Reflexiva

En esta dimensión no se encontraron diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en ninguno de los ítems que la integran. Cabe indicar que en los ítems 31 y 32 todas las categorías presentan medias bajas¹⁰ (Tabla 43, Figura 42).

Tabla 43

Resultados en función de la edad en la dimensión Práctica Docente Reflexiva

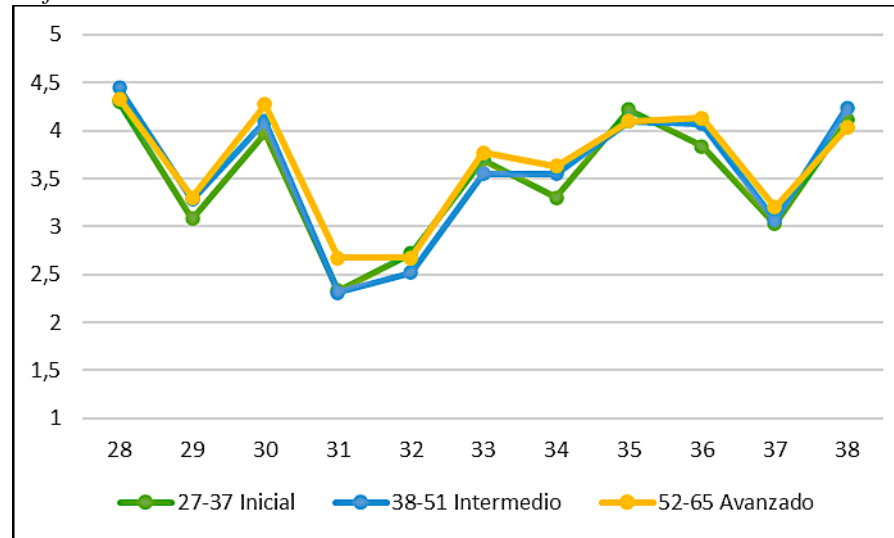
ÍTEMS	27-37 Inicial (1)	38-51 Intermedio (2)	52-65 Avanzado (3)	Sig	Dif
	Media	Media	Media		
28. Reflexiono sobre mi labor docente	4,30	4,45	4,33		
29. Utilizo algún método o instrumento que me permite reflexionar sistemáticamente respecto de mi práctica docente	3,08	3,28	3,30		
30. Considero diferentes perspectivas (teóricas y/o relacionadas a mi experiencia profesional o aportadas por mis colegas), al reflexionar sobre mis prácticas docentes	3,98	4,10	4,27		
31. Para analizar mis prácticas docentes sólo es necesaria mi experiencia profesional	2,33	2,31	2,67		
32. El análisis de mis prácticas docentes se basa sólo en aspectos pedagógicos	2,72	2,52	2,67		
33. La reflexión que realizo sobre mis prácticas docentes la respaldo en mi experiencia profesional	3,70	3,55	3,77		
34. La reflexión que realizo de mis prácticas docentes considera la literatura y las investigaciones científicas	3,30	3,55	3,63		
35. La revisión y actualización del conocimiento científico mejoran la reflexión sobre mi práctica	4,22	4,10	4,10		
36. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones sociales que tiene mi actuar pedagógico	3,84	4,07	4,13		
37. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones políticas que tienen mi actuar pedagógico	3,03	3,07	3,20		
38. Identifico problemáticas y/o situaciones que me permiten iniciar procesos de reflexión docente	4,11	4,24	4,03		

Nota. Elaboración propia

¹⁰ Medias < 3,0

Figura 42

Perfil de resultados en función de la edad en la dimensión Práctica Docente Reflexiva



Nota. Elaboración propia

Dimensión Innovación

Al revisar los niveles de significación, se han identificado diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en el ítem 43 ($p=0,03$), a favor del profesorado en *edad avanzada* (52 a 65 años) con relación al profesorado en *edad inicial* (27 a 37 años) y en el ítem 54 ($p=0,03$), la diferencia se observa a favor del profesorado en *edad inicial* (27 a 37 años) con relación al profesorado en *edad avanzada* (52 a 65 años) (Tabla 44, Figura 43).

Tabla 44

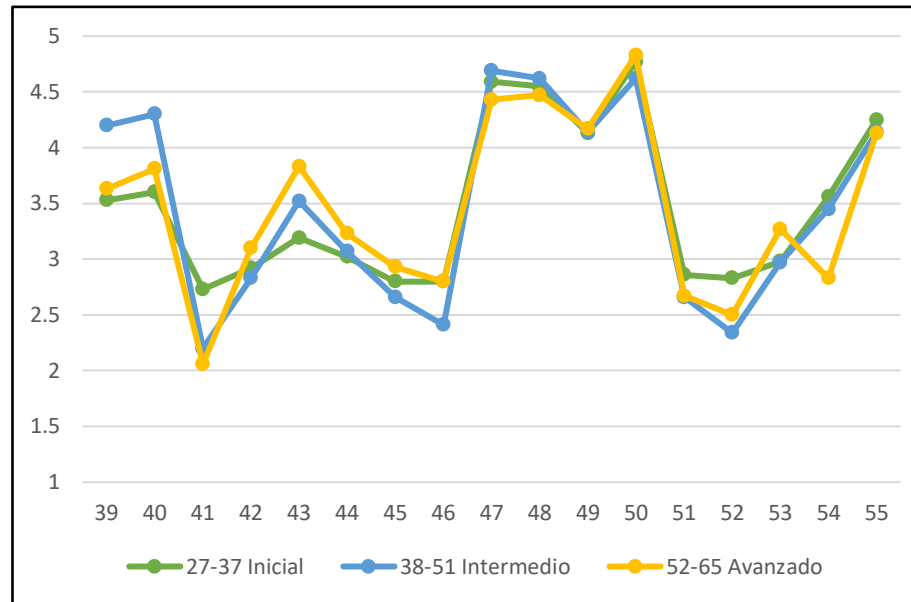
Resultados en función de la edad en la dimensión Innovación

ÍTEMS	27-37 Inicial (1)	38-51 Intermedio (2)	52-65 Avanzado (3)	Sig	Dif
	Media	Media	Media		
39. Los proyectos de innovación en los que participo son planificados colaborativamente	3,53	4,20	3,63		
40. Los proyectos de innovación en los que participo surgen de un análisis reflexivo	3,60	4,30	3,81		
41. Los proyectos de innovación en los que participo son impuestos	2,73	2,20	2,06		
42. En mi institución existen las metodologías de trabajo necesarias para implementar proyectos de innovación	2,92	2,83	3,10		
43. En mi institución existen los recursos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,19	3,52	3,83	0,03	3>1
44. En mi institución se aportan los tiempos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,02	3,07	3,23		
45. En mi institución existen sistemas de evaluación inicial para la implementación de proyectos de innovación	2,80	2,66	2,93		
46. En mi institución existen sistemas de evaluación para valorar el impacto de la implementación de proyectos de innovación	2,80	2,41	2,80		
47. Analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación	4,59	4,69	4,43		
48. La planificación colaborativa contribuye a generar proyectos de innovación	4,55	4,62	4,47		
49. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para generar proyectos de innovación	4,13	4,14	4,17		
50. Los proyectos de innovación requieren del apoyo de los equipos directivos	4,77	4,62	4,83		
51. En mi institución disponemos de coordinadores internos para los procesos de innovación educativa	2,86	2,66	2,67		
52. En mi institución disponemos de asesores externos para los procesos de innovación educativa.	2,83	2,34	2,50		
53. En mi institución existen canales expeditos de comunicación que facilitan la innovación educativa	2,98	2,97	3,27		
54. Las evaluaciones externas en que participan mis estudiantes (Sistema de medición de la calidad de la educación, SIMCE y Prueba de selección universitaria, PSU) condicionan los procesos de innovación en los que participo	3,56	3,45	2,83	0,03	1>3
55. Me siento motivado para participar en procesos de innovación	4,25	4,14	4,13		

Nota. Elaboración propia

Figura 43

Perfil de resultados en función de la edad en la dimensión Innovación



Nota. Elaboración propia

III Resultados en función de los años de experiencia profesional

Para determinar la existencia de diferencias significativas ($p \leq 0,05$) entre las tres categorías en el ítem que pregunta sobre los años de experiencia profesional de los docentes, se aplicó la prueba ANOVA de 1 factor de Kruskal Wallis (k muestras).

Dimensión Contexto

Al cotejar los niveles de significación, no se aprecian diferencias significativas ($p \leq 0,05$), en los ítems de esta dimensión (Tabla 45, Figura 44). Cabe mencionar, que en la participación docente en la toma de decisiones políticas a nivel institucional (ítem 6), los docentes que se encuentran en el grupo etario *inicial (1-13 años)* presentan la media más baja.

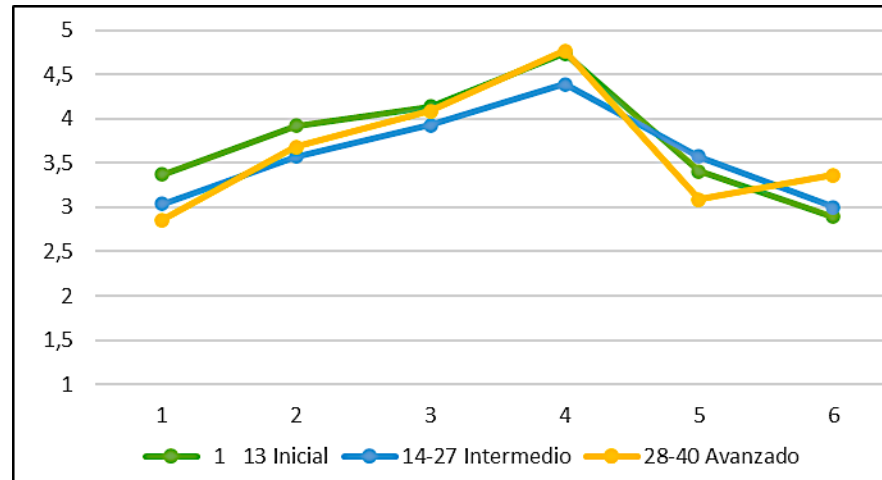
Tabla 45
Resultados en función de los años de experiencia profesional en la dimensión Contexto

ÍTEMS	1-13 Inicial (1)	14-27 Intermedio (2)	28-40 Avanzado (3)	Sig	Dif
	Media	Media	Media		
1. Dispongo de tiempo en mi horario de trabajo para analizar mi práctica docente	3,37	3,04	2,86		
2. Dentro de mi ámbito de responsabilidades cuento con autonomía para adoptar decisiones	3,92	3,57	3,68		
3. Se promueve en mi espacio laboral el trabajo colaborativo entre docentes	4,14	3,93	4,09		
4. La efectividad de los proyectos de innovación requiere de un liderazgo distribuido	4,74	4,39	4,77		
5. La cantidad de estudiantes que atiendo condiciona el tiempo que dedico a analizar mi práctica docente	3,41	3,57	3,09		
6. Dentro de mi ámbito de competencias participo en la toma de decisiones políticas a nivel institucional	2,89	3,00	3,36		

Nota. Elaboración propia

Figura 44

Perfil de resultados en función de los años de experiencia profesional en la dimensión Contexto



Nota. Elaboración propia

Dimensión Docente

En esta dimensión se aprecian diferencias significativas entre categorías en el ítem 21 ($p=0,00$), a favor de aquellos docentes que se encuentran en el grupo *intermedio* (14-27 años) en comparación con el grupo *inicial* (1-13 años). De igual manera, en el ítem 21 ($p=0,00$) existe una diferencia significativa a favor del grupo *intermedio* (14-27 años) comparado con el grupo *avanzado* (28-40 años). En el ítem 25 ($p=0,00$) la diferencia significativa es a favor del grupo *inicial* (1-13 años) versus el *avanzado* (28-40 años) (Tabla 46, Figura 45).

Tabla 46

Resultados en función de los años de experiencia profesional en la dimensión Docente

ÍTEMS	1-13	14-27	28-40	Sig	Dif
	Inicial (1)	Intermedio (2)	Avanzado (3)		
	Media	Media	Media		
7. El contexto en el cual me desempeño profesionalmente favorece mis metas profesionales	4,11	3,89	4,14		
8. He participado de investigaciones en el ámbito educativo	2,42	2,79	3,18		
9. Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa	4,10	4,11	4,23		
10. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje mejora la práctica docente reflexiva	4,73	4,82	4,77		
11. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje permite identificar elementos de mejora	4,75	4,75	4,68		
12. Transfiero a mi práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizo sobre mi labor docente	4,34	4,25	4,36		
13. Las metodologías que utilizo favorecen el aprendizaje de mis estudiantes	4,30	4,14	4,27		
14. Las actividades que realizo en aula consideran los intereses de mis estudiantes	4,49	4,46	4,64		
15. Las actividades que realizo en aula consideran los conocimientos previos de mis estudiantes	4,62	4,57	4,73		
16. Participo activamente en grupos de reflexión e intercambio pedagógico	3,89	3,86	4,14		
17. Participo activamente en alguna comunidad de aprendizaje o red de desarrollo profesional	3,16	3,68	3,86		
18. Realizo un trabajo colaborativo con mis colegas	4,18	3,96	4,18		
19. Colaboro para dar solución a problemas de equidad educacional que afectan a mis estudiantes	4,19	4,36	4,32		
20. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para una práctica docente reflexiva	4,42	4,39	4,23		
21. Cuestiono las creencias sobre educación aceptadas por los docentes	2,90	3,64	2,73	0,00	2>1 2>3
22. La formación permanente facilita el desarrollo de la innovación	4,62	4,64	4,45		
23. Valoro los proyectos de innovación que se puedan dar en los establecimientos educativos	4,74	4,54	4,73		
24. La sistematización de una práctica docente reflexiva facilita la generación de proyectos de innovación educativa	4,60	4,43	4,45		

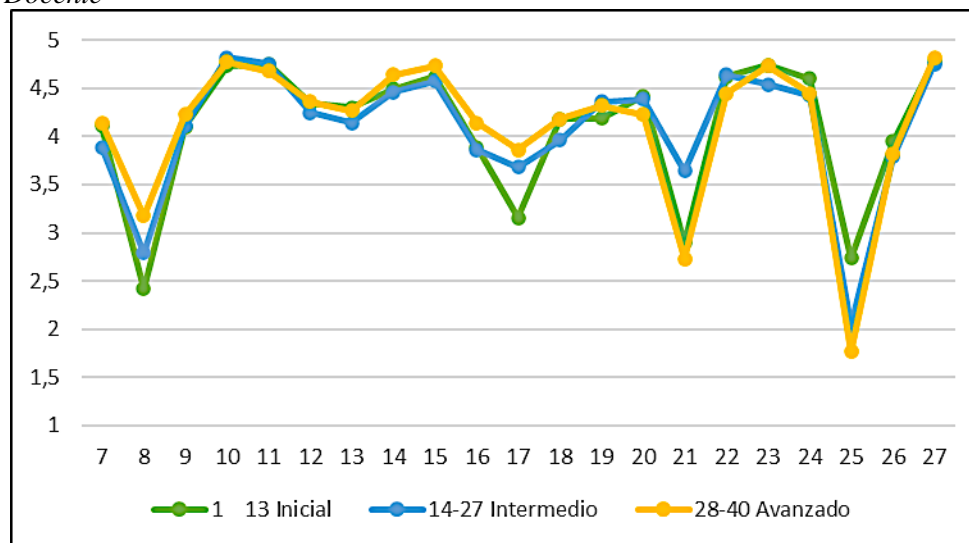
Capítulo 7. Análisis de resultados

25. El análisis que realizo de mis prácticas docentes está condicionado por mi tipo de contrato	2,74	2,04	1,77	0,00	1>3
26. Tener una sobrecarga laboral dificulta mi participación en proyectos de innovación	3,95	3,79	3,82		
27. Tengo confianza en las potencialidades que mis estudiantes tienen	4,78	4,75	4,82		

Nota. Elaboración propia

Figura 45

Perfil de resultados de los años de experiencia profesional en la dimensión Docente



Nota. Elaboración propia

Dimensión Práctica Docente Reflexiva

En esta dimensión no se aprecian diferencias significativas ($p \leq 0,05$), en los ítems que la constituyen (Tabla 47, Figura 46).

Cabe indicar que en los ítems 31 y 32 todas las categorías presentan medias bajas.

Tabla 47

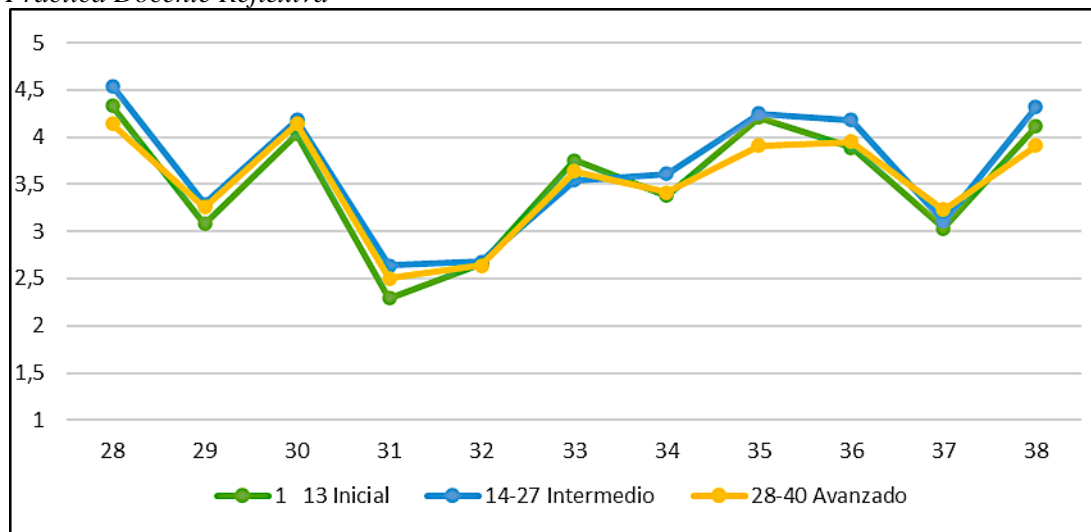
Resultados en función de los años de experiencia profesional en la dimensión Práctica Docente Reflexiva

ÍTEMS	1-13	14-27	28-40	Sig	Dif
	Inicial (1)	Intermedio (2)	Avanzado (3)		
	Media	Media	Media		
28. Reflexiono sobre mi labor docente	4,33	4,54	4,14		
29. Utilizo algún método o instrumento que me permite reflexionar sistemáticamente respecto de mi práctica docente	3,08	3,29	3,26		
30. Considero diferentes perspectivas (teóricas y/o relacionadas a mi experiencia profesional o aportadas por mis colegas), al reflexionar sobre mis prácticas docentes	4,03	4,18	4,14		
31. Para analizar mis prácticas docentes sólo es necesaria mi experiencia profesional	2,29	2,64	2,50		
32. El análisis de mis prácticas docentes se basa sólo en aspectos pedagógicos	2,66	2,68	2,64		
33. La reflexión que realizo sobre mis prácticas docentes la respaldo en mi experiencia profesional	3,75	3,54	3,64		
34. La reflexión que realizo de mis prácticas docentes considera la literatura y las investigaciones científicas	3,38	3,61	3,41		
35. La revisión y actualización del conocimiento científico mejoran la reflexión sobre mi practica	4,21	4,25	3,91		
36. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones sociales que tiene mi actuar pedagógico	3,89	4,18	3,95		
37. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones políticas que tienen mi actuar pedagógico	3,03	3,11	3,23		
38. Identifico problemáticas y/o situaciones que me permiten iniciar procesos de reflexión docente	4,11	4,32	3,91		

Nota. Elaboración propia

Figura 46

Perfil de resultados en función de los años de experiencia profesional en la dimensión *Práctica Docente Reflexiva*



Nota. Elaboración propia

Dimensión Innovación

En esta dimensión se aprecian diferencias significativas en los ítems 41 ($p=0,02$) y 54 ($p=0,01$), en ambos casos la diferencia se presenta a favor de los docentes que se ubican en la categoría *inicial* (1-13 años) en comparación con los docentes ubicados en la categoría *avanzado* (28-40 años) (Tabla 48, Figura 47).

Tabla 48

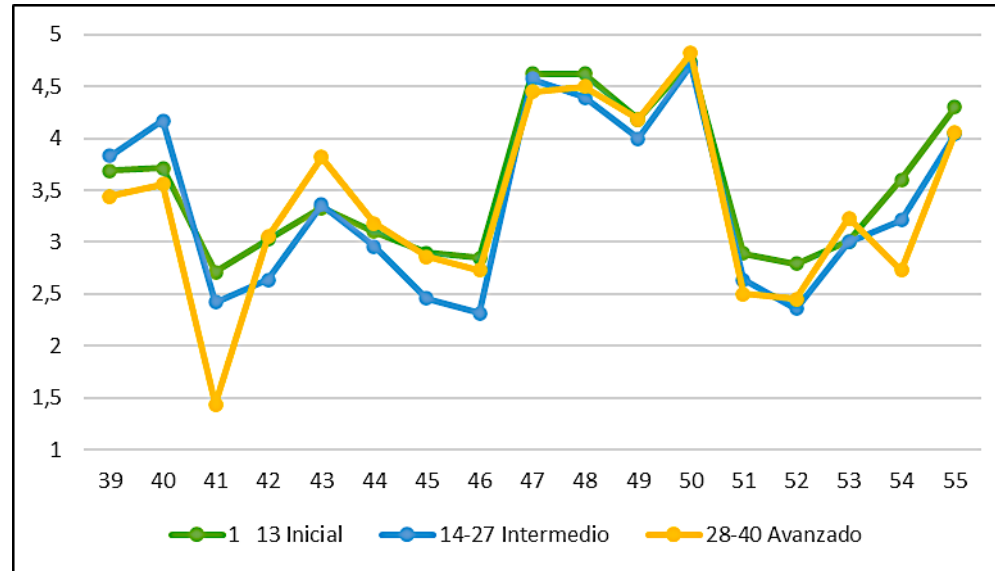
Resultados en función de los años de experiencia profesional en la dimensión Innovación

ÍTEMS	1-13 Inicial (1)	14-27 Intermedio (2)	28-40 Avanzado (3)	Sig	Dif
	Media	Media	Media		
39. Los proyectos de innovación en los que participo son planificados colaborativamente	3,69	3,83	3,44		
40. Los proyectos de innovación en los que participo surgen de un análisis reflexivo	3,71	4,17	3,56		
41. Los proyectos de innovación en los que participo son impuestos	2,71	2,42	1,44	0,02	1>3
42. En mi institución existen las metodologías de trabajo necesarias para implementar proyectos de innovación	3,03	2,64	3,05		
43. En mi institución existen los recursos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,33	3,36	3,82		
44. En mi institución se aportan los tiempos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,10	2,96	3,18		
45. En mi institución existen sistemas de evaluación inicial para la implementación de proyectos de innovación	2,90	2,46	2,86		
46. En mi institución existen sistemas de evaluación para valorar el impacto de la implementación de proyectos de innovación	2,85	2,32	2,73		
47. Analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación	4,62	4,57	4,45		
48. La planificación colaborativa contribuye a generar proyectos de innovación	4,62	4,39	4,50		
49. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para generar proyectos de innovación	4,18	4,00	4,18		
50. Los proyectos de innovación requieren del apoyo de los equipos directivos	4,74	4,71	4,82		
51. En mi institución disponemos de coordinadores internos para los procesos de innovación educativa	2,89	2,64	2,50		
52. En mi institución disponemos de asesores externos para los procesos de innovación educativa.	2,79	2,36	2,45		
53. En mi institución existen canales expeditos de comunicación que facilitan la innovación educativa	3,01	3,00	3,23		
54. Las evaluaciones externas en que participan mis estudiantes (Sistema de medición de la calidad de la educación, SIMCE y Prueba de selección universitaria, PSU) condicionan los procesos de innovación en los que participo	3,60	3,21	2,73	0,01	1>3
55. Me siento motivado para participar en procesos de innovación	4,30	4,04	4,05		

Nota. Elaboración propia

Figura 47

Perfil de resultados en función de los años de experiencia profesional en la dimensión Innovación



Nota. Elaboración propia

IV Resultados en función de los *años de experiencia profesional en el establecimiento actual*

Para determinar la existencia de diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en los resultados relacionados con *años de experiencia profesional en el establecimiento actual* de los participantes, se aplicó la prueba de ANOVA de 1 factor de Kruskal Wallis (k muestras).

Dimensión Contexto

Al cotejar los niveles de significación no se aprecian diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en ninguno de los ítems incluidos en esta dimensión (Tabla 49, Figura 48). Es necesario destacar, que en el ítem 1 el profesorado que se sitúa en *intermedio* (11-21 años) presenta una media baja. De igual manera, en el ítem 6 el profesorado que se ubica en *inicial* (0-10 años) y *avanzado* (22-32 años).

Tabla 49

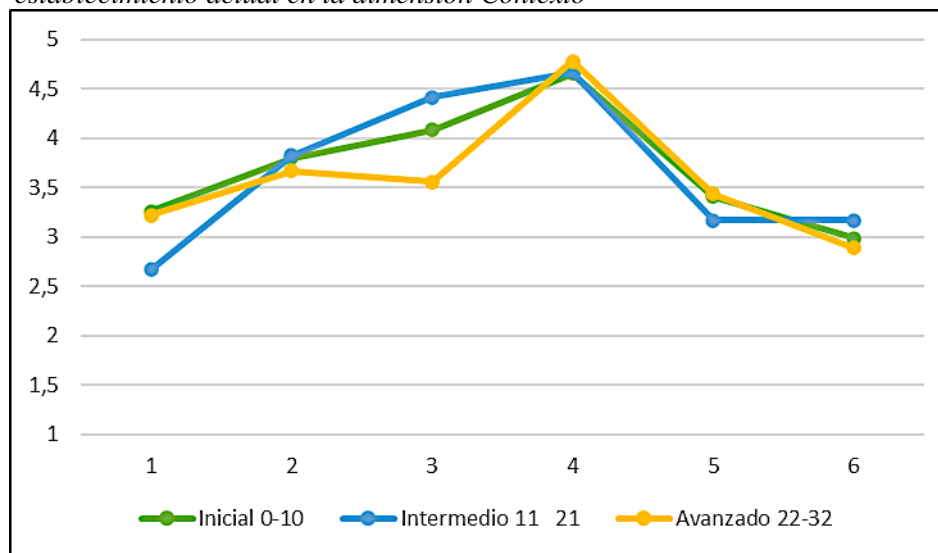
Resultados en función años de experiencia profesional en el establecimiento actual en la dimensión Contexto

ÍTEMS	Inicial 0-10 (1)	Intermedio 11-21 (2)	Avanzad o 22-32 (3)	Sig	Dif
	Media	Media	Media		
1. Dispongo de tiempo en mi horario de trabajo para analizar mi práctica docente	3,26	2,67	3,22		
2. Dentro de mi ámbito de responsabilidades cuento con autonomía para adoptar decisiones	3,80	3,83	3,67		
3. Se promueve en mi espacio laboral el trabajo colaborativo entre docentes	4,09	4,42	3,56		
4. La efectividad de los proyectos de innovación requiere de un liderazgo distribuido	4,66	4,67	4,78		
5. La cantidad de estudiantes que atiendo condiciona el tiempo que dedico a analizar mi práctica docente	3,41	3,17	3,44		
6. Dentro de mi ámbito de competencias participo en la toma de decisiones políticas a nivel institucional	2,99	3,17	2,89		

Nota. Elaboración propia

Figura 48

Perfil de resultados en función de los años de experiencia profesional en el establecimiento actual en la dimensión Contexto



Nota. Elaboración propia

Dimensión Docente

En esta dimensión no se encontraron diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en los ítems que la integran (Tabla 50, Figura 49).

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Tabla 50

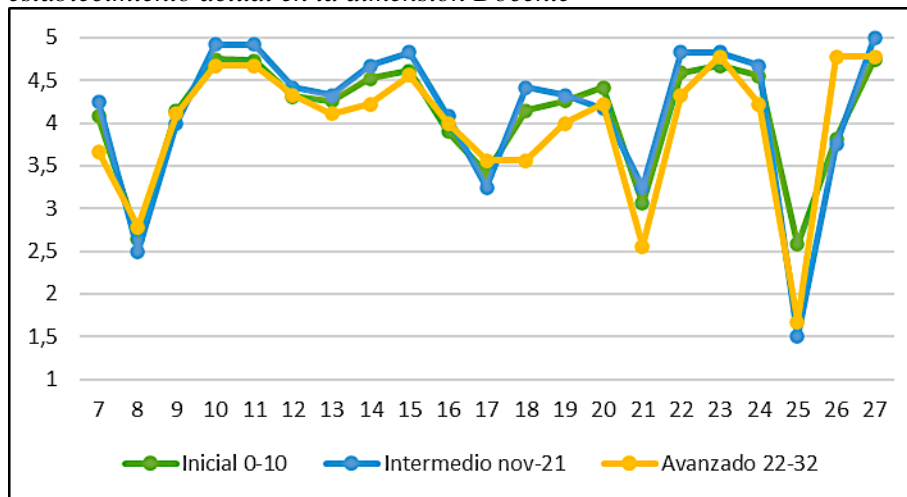
Resultados en función de los años de experiencia profesional en el establecimiento actual en la dimensión Docente

ÍTEMS	Inicial 0-10 (1)	Intermedio 11-21 (2)	Avanzado 22-32 (3)	Sig	Dif
	Media	Media	Media		
7. El contexto en el cual me desempeño profesionalmente favorece mis metas profesionales	4,08	4,25	3,67		
8. He participado de investigaciones en el ámbito educativo	2,65	2,50	2,78		
9. Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa	4,14	4,00	4,11		
10. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje mejora la práctica docente reflexiva	4,75	4,92	4,67		
11. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje permite identificar elementos de mejora	4,73	4,92	4,67		
12. Transfiero a mi práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizo sobre mi labor docente	4,31	4,42	4,33		
13. Las metodologías que utilizo favorecen el aprendizaje de mis estudiantes	4,26	4,33	4,11		
14. Las actividades que realizo en aula consideran los intereses de mis estudiantes	4,52	4,67	4,22		
15. Las actividades que realizo en aula consideran los conocimientos previos de mis estudiantes	4,61	4,83	4,56		
16. Participo activamente en grupos de reflexión e intercambio pedagógico	3,90	4,08	4,00		
17. Participo activamente en alguna comunidad de aprendizaje o red de desarrollo profesional	3,41	3,25	3,56		
18. Realizo un trabajo colaborativo con mis colegas	4,15	4,42	3,56		
19. Colaboro para dar solución a problemas de equidad educacional que afectan a mis estudiantes	4,26	4,33	4,00		
20. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para una práctica docente reflexiva	4,42	4,17	4,22		
21. Cuestiono las creencias sobre educación aceptadas por los docentes	3,06	3,25	2,56		
22. La formación permanente facilita el desarrollo de la innovación	4,59	4,83	4,33		
23. Valoro los proyectos de innovación que se puedan dar en los establecimientos educativos	4,67	4,83	4,78		
24. La sistematización de una práctica docente reflexiva facilita la generación de proyectos de innovación educativa	4,55	4,67	4,22		
25. El análisis que realizo de mis prácticas docentes está condicionado por mi tipo de contrato	2,58	1,50	1,67		
26. Tener una sobrecarga laboral dificulta mi participación en proyectos de innovación	3,82	3,75	4,78		
27. Tengo confianza en las potencialidades que mis estudiantes tienen	4,75	5,00	4,78		

Nota. Elaboración propia

Figura 49

Perfil de resultados en función de los años de experiencia profesional en el establecimiento actual en la dimensión Docente



Nota. Elaboración propia

Dimensión Práctica Docente Reflexiva

En esta dimensión no se encontraron diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en los ítems que la constituyen (Tabla 51, Figura 50). Cabe mencionar, que en los ítems 31 y 32 todos las categorías presentan medias bajas. De igual manera, el grupo *avanzado* (22-32 años) en el ítem 37.

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Tabla 51

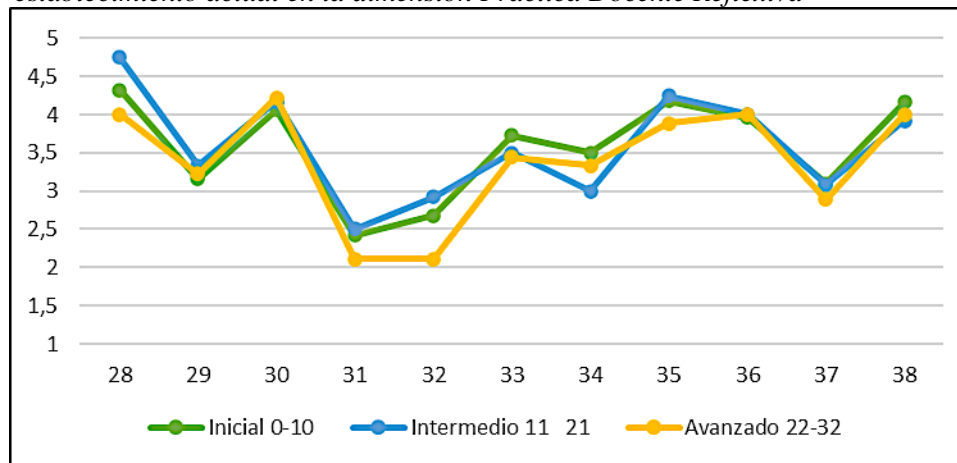
Resultados en función de los años de experiencia profesional en el establecimiento actual en la dimensión Práctica Docente Reflexiva

ÍTEMS	Inicial 0-10 (1)	Intermedio 11-21 (2)	Avanzad o 22-32 (3)	Sig	Dif
	Media	Media	Media		
28. Reflexiono sobre mi labor docente	4,32	4,75	4,00		
29. Utilizo algún método o instrumento que me permite reflexionar sistemáticamente respecto de mi práctica docente	3,16	3,33	3,22		
30. Considero diferentes perspectivas (teóricas y/o relacionadas a mi experiencia profesional o aportadas por mis colegas), al reflexionar sobre mis prácticas docentes	4,06	4,17	4,22		
31. Para analizar mis prácticas docentes sólo es necesaria mi experiencia profesional	2,42	2,50	2,11		
32. El análisis de mis prácticas docentes se basa sólo en aspectos pedagógicos	2,68	2,92	2,11		
33. La reflexión que realizo sobre mis prácticas docentes la respaldo en mi experiencia profesional	3,73	3,50	3,44		
34. La reflexión que realizo de mis prácticas docentes considera la literatura y las investigaciones científicas	3,50	3,00	3,33		
35. La revisión y actualización del conocimiento científico mejoran la reflexión sobre mi práctica	4,18	4,25	3,89		
36. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones sociales que tiene mi actuar pedagógico	3,96	4,00	4,00		
37. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones políticas que tienen mi actuar pedagógico	3,10	3,08	2,89		
38. Identifico problemáticas y/o situaciones que me permiten iniciar procesos de reflexión docente	4,16	3,92	4,00		

Nota. Elaboración propia

Figura 50

Perfil de resultados en función de los años de experiencia profesional en el establecimiento actual en la dimensión Práctica Docente Reflexiva



Nota. Elaboración propia

Dimensión Innovación

En la dimensión innovación se encontraron diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en los ítems 46 ($p=0,03$), 51 ($p=0,00$), 52 ($p=0,00$) y 55 ($p=0,01$), en todos ellos a favor del grupo de docentes que se encuentra en una etapa *inicial* (0 a 10 años), por sobre el grupo que se encuentra en etapa *avanzado* (22 a 32 años) (Tabla 52, Figura 51).

Tabla 52

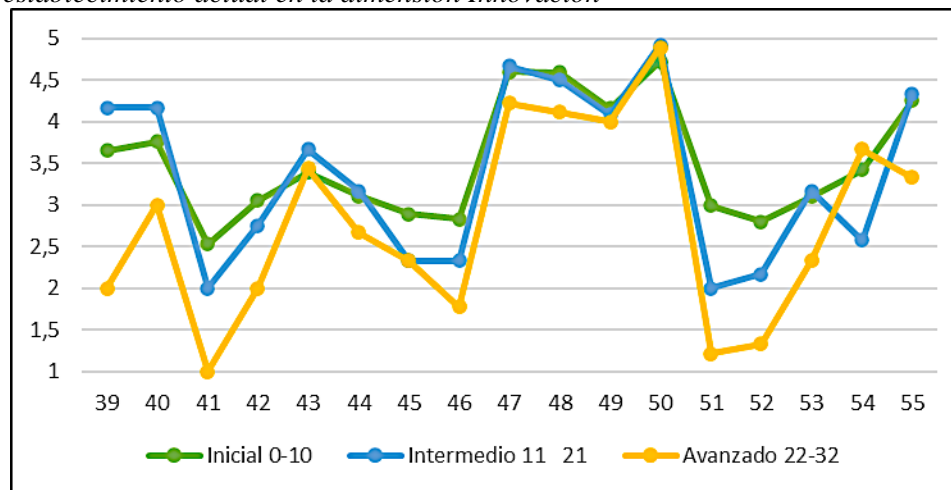
Resultados en función de los años de experiencia profesional en el establecimiento actual en la dimensión Innovación

ÍTEMS	Inicial 0-10 (1)	Intermedio 11-21 (2)	Avanzado 22-32 (3)	Sig	Dif
	Media	Media	Media		
39. Los proyectos de innovación en los que participo son planificados colaborativamente	3,65	4,17	2,00		
40. Los proyectos de innovación en los que participo surgen de un análisis reflexivo	3,76	4,17	3,00		
41. Los proyectos de innovación en los que participo son impuestos	2,53	2,00	1,00		
42. En mi institución existen las metodologías de trabajo necesarias para implementar proyectos de innovación	3,05	2,75	2,00		
43. En mi institución existen los recursos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,39	3,67	3,44		
44. En mi institución se aportan los tiempos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,11	3,17	2,67		
45. En mi institución existen sistemas de evaluación inicial para la implementación de proyectos de innovación	2,89	2,33	2,33		
46. En mi institución existen sistemas de evaluación para valorar el impacto de la implementación de proyectos de innovación	2,83	2,33	1,78	0,03	1>3
47. Analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación	4,60	4,67	4,22		
48. La planificación colaborativa contribuye a generar proyectos de innovación	4,59	4,50	4,11		
49. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para generar proyectos de innovación	4,16	4,08	4,00		
50. Los proyectos de innovación requieren del apoyo de los equipos directivos	4,72	4,92	4,89		
51. En mi institución disponemos de coordinadores internos para los procesos de innovación educativa	2,99	2,00	1,22	0,00	1>3
52. En mi institución disponemos de asesores externos para los procesos de innovación educativa.	2,80	2,17	1,33	0,00	1>3
53. En mi institución existen canales expeditos de comunicación que facilitan la innovación educativa	3,10	3,17	2,33		
54. Las evaluaciones externas en que participan mis estudiantes (Sistema de medición de la calidad de la educación, SIMCE y Prueba de selección universitaria, PSU) condicionan los procesos de innovación en los que participo	3,42	2,58	3,67		
55. Me siento motivado para participar en procesos de innovación	4,25	4,33	3,33	0,01	1>3

Nota. Elaboración propia

Figura 51

Perfil de resultados en función de los años de experiencia profesional en el establecimiento actual en la dimensión Innovación



Nota. Elaboración propia

V Resultados en función del grado académico más alto

Para analizar las diferencias de los resultados entre las dos categorías del ítem *grado académico más alto*, se ha utilizado la prueba no paramétrica U. de Mann-Withney (2 muestras).

Dimensión Contexto

En la comparación de resultados para esta dimensión, se aprecia diferencia significativa ($p \leq 0,05$) en el ítem 6 ($p=0,01$), a favor los docentes que tiene los grados de *magister y doctor/a* por sobre los *licenciados/as* (Tabla 53, Figura 52).

Tabla 53

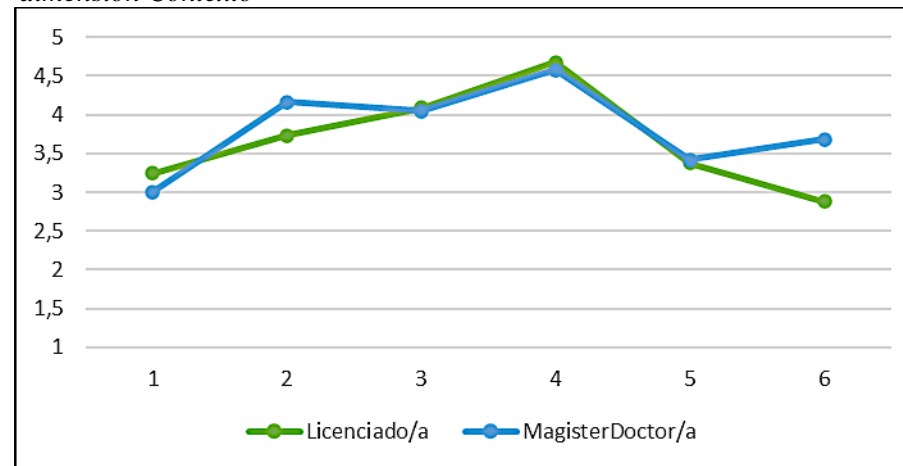
Resultados en función del grado académico más alto en la dimensión Contexto

ÍTEMS	Licenciado/a (1)	Magister Doctor/a (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
1. Dispongo de tiempo en mi horario de trabajo para analizar mi práctica docente	3,24	3,00		
2. Dentro de mi ámbito de responsabilidades cuento con autonomía para adoptar decisiones	3,73	4,16		
3. Se promueve en mi espacio laboral el trabajo colaborativo entre docentes	4,09	4,05		
4. La efectividad de los proyectos de innovación requiere de un liderazgo distribuido	4,68	4,58		
5. La cantidad de estudiantes que atiendo condiciona el tiempo que dedico a analizar mi práctica docente	3,38	3,42		
6. Dentro de mi ámbito de competencias participo en la toma de decisiones políticas a nivel institucional	2,88	3,68	0,01	2>1

Nota. Elaboración propia

Figura 52

Perfil de resultados en función del grado académico más alto en la dimensión Contexto



Nota. Elaboración propia

Capítulo 7. Análisis de resultados

Dimensión Docente

En la dimensión docente se aprecian diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en los ítems 8 ($p=0,00$), 9 ($p=0,00$), 12 ($p=0,04$), 16 ($p=0,00$), 17 ($p=0,00$), 19 ($p=0,01$), 21 ($p=0,00$), 22 ($p=0,04$), 24 ($p=0,04$) y 27 ($p=0,02$). Para todos los ítems la diferencia es favorable para el grupo de docentes que tienen los grados de *magister* y *doctor/a* por encima de los *licenciados/as* (Tabla 54, Figura 53).

Tabla 54

Resultados en función del grado académico más alto en la dimensión Docente

ÍTEMS	Licenciado/a (1)	Magister Doctor/a (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
7. El contexto en el cual me desempeño profesionalmente favorece mis metas profesionales	4,03	4,26		
8. He participado de investigaciones en el ámbito educativo	2,46	3,63	0,00	2>1
9. Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa	4,04	4,58	0,00	2>1
10. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje mejora la práctica docente reflexiva	4,72	4,95		
11. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje permite identificar elementos de mejora	4,70	4,95		
12. Transfiero a mi práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizo sobre mi labor docente	4,27	4,63	0,04	2>1
13. Las metodologías que utilizo favorecen el aprendizaje de mis estudiantes	4,22	4,47		
14. Las actividades que realizo en aula consideran los intereses de mis estudiantes	4,50	4,58		
15. Las actividades que realizo en aula consideran los conocimientos previos de mis estudiantes	4,62	4,68		
16. Participo activamente en grupos de reflexión e intercambio pedagógico	3,83	4,47	0,01	2>1
17. Participo activamente en alguna comunidad de aprendizaje o red de desarrollo profesional	3,21	4,47	0,00	2>1
18. Realizo un trabajo colaborativo con mis colegas	4,11	4,26		
19. Colaboro para dar solución a problemas de equidad educacional que afectan a mis estudiantes	4,18	4,63	0,01	2>1

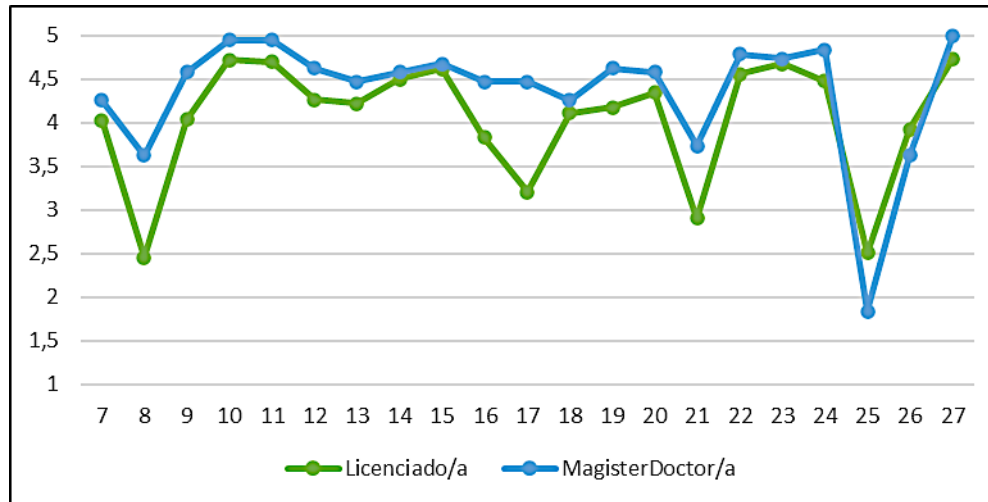
La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

20. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para una práctica docente reflexiva	4,35	4,58		
21. Cuestiono las creencias sobre educación aceptadas por los docentes	2,91	3,74	0,00	2>1
22. La formación permanente facilita el desarrollo de la innovación	4,56	4,79	0,04	2>1
23. Valoro los proyectos de innovación que se puedan dar en los establecimientos educativos	4,68	4,74		
24. La sistematización de una práctica docente reflexiva facilita la generación de proyectos de innovación educativa	4,48	4,84	0,04	2>1
25. El análisis que realizo de mis prácticas docentes está condicionado por mi tipo de contrato	2,51	1,84		
26. Tener una sobrecarga laboral dificulta mi participación en proyectos de innovación	3,93	3,63		
27. Tengo confianza en las potencialidades que mis estudiantes tienen	4,74	5,00	0,02	2>1

Nota. Elaboración propia

Figura 53

Perfil de resultados en función del grado académico más alto en la dimensión Docente



Nota. Elaboración propia

Dimensión Práctica Docente Reflexiva

Al revisar los niveles de significación en esta dimensión, se han identificado diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en los ítems 34 ($p=0,03$), 36 ($p=0,02$) y 38 ($p=0,01$). Siempre a favor de los docentes que tienen los grados de *magister* y *doctor/a* por sobre los *licenciados/as* (Tabla 55, Figura 54).

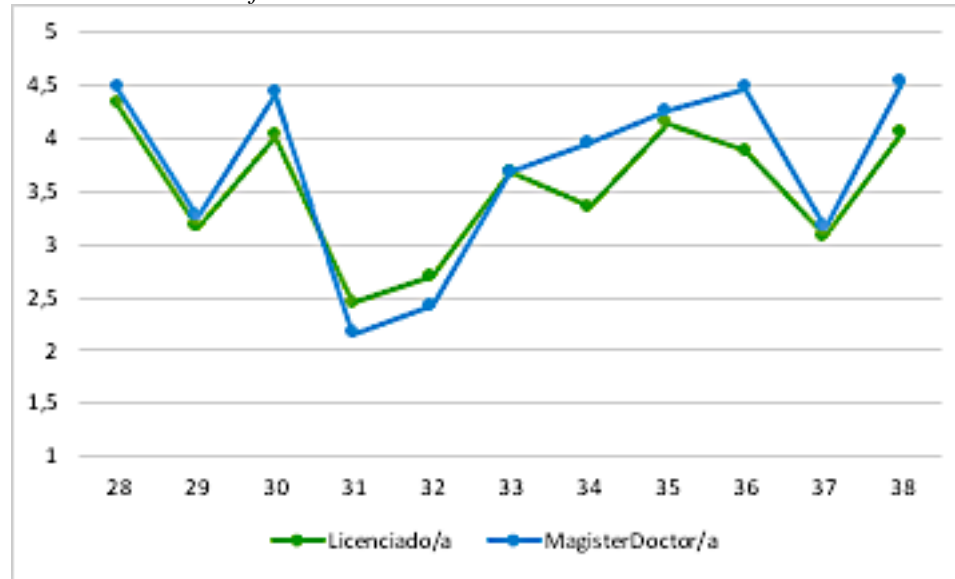
Tabla 55
Resultados en función del grado académico más alto en la dimensión Práctica Docente Reflexiva

ÍTEMS	Licenciado/a (1)	Magister Doctor/a (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
28. Reflexiono sobre mi labor docente	4,32	4,47		
29. Utilizo algún método o instrumento que me permite reflexionar sistemáticamente respecto de mi práctica docente	3,16	3,26		
30. Considero diferentes perspectivas (teóricas y/o relacionadas a mi experiencia profesional o aportadas por mis colegas), al reflexionar sobre mis prácticas docentes	4,02	4,42		
31. Para analizar mis prácticas docentes sólo es necesaria mi experiencia profesional	2,45	2,16		
32. El análisis de mis prácticas docentes se basa sólo en aspectos pedagógicos	2,70	2,42		
33. La reflexión que realizo sobre mis prácticas docentes la respaldo en mi experiencia profesional	3,68	3,68		
34. La reflexión que realizo de mis prácticas docentes considera la literatura y las investigaciones científicas	3,35	3,95	0,03	2>1
35. La revisión y actualización del conocimiento científico mejoran la reflexión sobre mi practica	4,14	4,26		
36. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones sociales que tiene mi actuar pedagógico	3,88	4,47	0,02	2>1
37. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones políticas que tienen mi actuar pedagógico	3,07	3,16		
38. Identifico problemáticas y/o situaciones que me permiten iniciar procesos de reflexión docente	4,05	4,53	0,01	2>1

Nota. Elaboración propia

Figura 54

Perfil de resultados en función del grado académico más alto en la dimensión Práctica Docente Reflexiva



Nota. Elaboración propia

Dimensión Innovación

Para esta dimensión se han identificado diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en los ítems 47 ($p= 0,01$), 48 ($p= 0,02$) y 55 ($p= 0,00$). En todos ellos favorable para los docentes que tienen los grados de *magister* y *doctor/a* por sobre los *licenciados/as* (Tabla 56, Figura 55).

Capítulo 7. Análisis de resultados

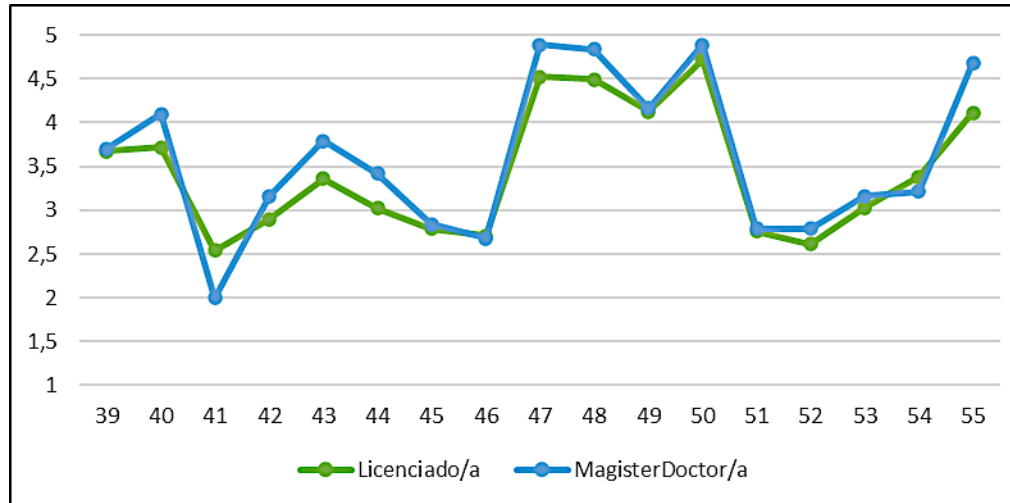
Tabla 56 Resultados en función del grado académico más alto en la dimensión Innovación

ÍTEMS	Licenciado/a (1)	Magister Doctor/a (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
39. Los proyectos de innovación en los que participo son planificados colaborativamente	3,67	3,70		
40. Los proyectos de innovación en los que participo surgen de un análisis reflexivo	3,72	4,10		
41. Los proyectos de innovación en los que participo son impuestos	2,54	2,00		
42. En mi institución existen las metodologías de trabajo necesarias para implementar proyectos de innovación	2,90	3,16		
43. En mi institución existen los recursos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,36	3,79		
44. En mi institución se aportan los tiempos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,02	3,42		
45. En mi institución existen sistemas de evaluación inicial para la implementación de proyectos de innovación	2,79	2,84		
46. En mi institución existen sistemas de evaluación para valorar el impacto de la implementación de proyectos de innovación	2,71	2,68		
47. Analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación	4,52	4,89	0,01	2>1
48. La planificación colaborativa contribuye a generar proyectos de innovación	4,49	4,84	0,02	2>1
49. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para generar proyectos de innovación	4,13	4,16		
50. Los proyectos de innovación requieren del apoyo de los equipos directivos	4,72	4,89		
51. En mi institución disponemos de coordinadores internos para los procesos de innovación educativa	2,76	2,79		
52. En mi institución disponemos de asesores externos para los procesos de innovación educativa.	2,61	2,79		
53. En mi institución existen canales expeditos de comunicación que facilitan la innovación educativa	3,03	3,16		
54. Las evaluaciones externas en que participan mis estudiantes (Sistema de medición de la calidad de la educación, SIMCE y Prueba de selección universitaria, PSU) condicionan los procesos de innovación en los que participo	3,38	3,21		
55. Me siento motivado para participar en procesos de innovación	4,11	4,68	0,00	2>1

Nota. Elaboración propia

Figura 55

Perfil de resultados en función del grado académico más alto en la dimensión Innovación



Nota. Elaboración propia

VI Resultados en función de la *dependencia del establecimiento*

A fin de comprobar la existencia de diferencias significativas ($p \leq 0,05$) entre los resultados obtenidos según la *dependencia del establecimiento* en el que trabajan los docentes, se ha procedido a calcular la U de Mann-Whitney (2 muestras).

Dimensión Contexto

Al cotejar los niveles de significación no se aprecian diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en ninguno de los ítems que integran esta dimensión. Se destaca por presentar una media baja en el ítem 6 aquellos docentes que trabajan en el sector *particular subvencionado* (Tabla 57, Figura 56).

Capítulo 7. Análisis de resultados

Tabla 57

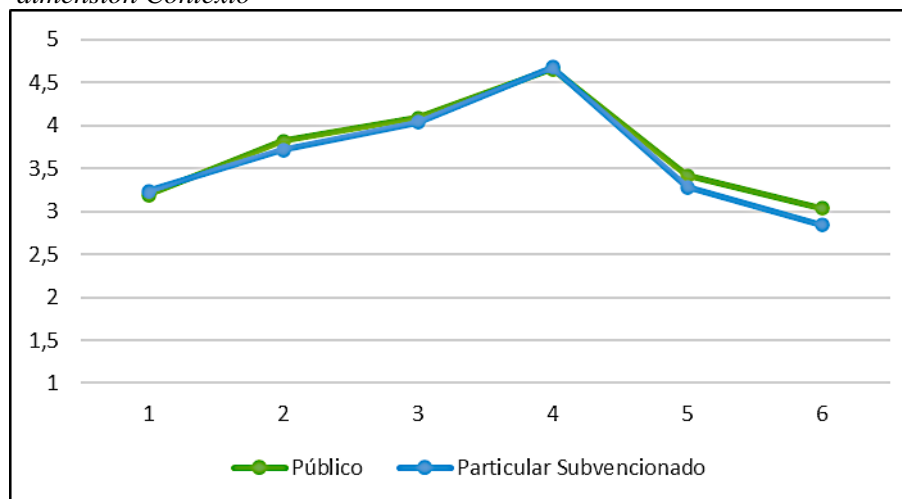
Resultados en función de la dependencia del establecimiento en la dimensión Contexto

ÍTEMS	Público (1)	Particular Subvencionado (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
1. Dispongo de tiempo en mi horario de trabajo para analizar mi práctica docente	3,19	3,24		
2. Dentro de mi ámbito de responsabilidades cuento con autonomía para adoptar decisiones	3,82	3,72		
3. Se promueve en mi espacio laboral el trabajo colaborativo entre docentes	4,09	4,04		
4. La efectividad de los proyectos de innovación requiere de un liderazgo distribuido	4,66	4,68		
5. La cantidad de estudiantes que atiendo condiciona el tiempo que dedico a analizar mi práctica docente	3,42	3,28		
6. Dentro de mi ámbito de competencias participo en la toma de decisiones políticas a nivel institucional	3,04	2,84		

Nota. Elaboración propia

Figura 56

Perfil de resultados en función de la dependencia del establecimiento en la dimensión Contexto



Nota. Elaboración propia

Dimensión Docente

Para esta dimensión significaciones estadísticas ($p \leq 0,05$) se encontraron en los ítems 8 ($p=0,02$) y 17 ($p=0,01$), detalladas en la (Tabla 58, Figura 57). Siempre favorables para los docentes que trabajan en el sector *público* por sobre los docentes que trabajan en el sector *particular subvencionado*.

Tabla 58

Resultados en función de la dependencia del establecimiento en la dimensión Docente

ÍTEMS	Público (1)	Particular Subvencionado (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
7. El contexto en el cual me desempeño profesionalmente favorece mis metas profesionales	4,06	4,08		
8. He participado de investigaciones en el ámbito educativo	2,79	2,08	0,02	1>2
9. Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa	4,15	4,00		
10. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje mejora la práctica docente reflexiva	4,78	4,68		
11. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje permite identificar elementos de mejora	4,74	4,72		
12. Transfiero a mi práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizo sobre mi labor docente	4,34	4,28		
13. Las metodologías que utilizo favorecen el aprendizaje de mis estudiantes	4,29	4,16		
14. Las actividades que realizo en aula consideran los intereses de mis estudiantes	4,55	4,36		
15. Las actividades que realizo en aula consideran los conocimientos previos de mis estudiantes	4,64	4,56		
16. Participo activamente en grupos de reflexión e intercambio pedagógico	3,92	3,96		
17. Participo activamente en alguna comunidad de aprendizaje o red de desarrollo profesional	3,55	2,84	0,01	1>2
18. Realizo un trabajo colaborativo con mis colegas	4,15	4,04		
19. Colaboro para dar solución a problemas de equidad educacional que afectan a mis estudiantes	4,22	4,36		
20. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para una práctica docente reflexiva	4,43	4,20		
21. Cuestiono las creencias sobre educación aceptadas por los docentes	3,02	3,12		
22. La formación permanente facilita el desarrollo de la innovación	4,55	4,76		
23. Valoro los proyectos de innovación que se puedan dar en los establecimientos educativos	4,70	4,64		

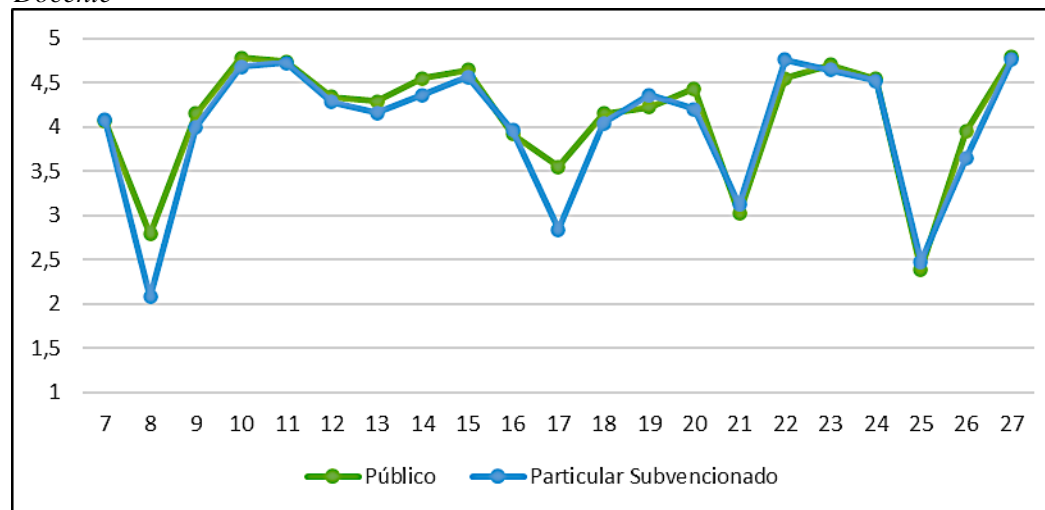
Capítulo 7. Análisis de resultados

24. La sistematización de una práctica docente reflexiva facilita la generación de proyectos de innovación educativa	4,54	4,52		
25. El análisis que realizo de mis prácticas docentes está condicionado por mi tipo de contrato	2,39	2,48		
26. Tener una sobrecarga laboral dificulta mi participación en proyectos de innovación	3,95	3,64		
27. Tengo confianza en las potencialidades que mis estudiantes tienen	4,79	4,76		

Nota. Elaboración propia

Figura 57

Perfil de resultados en función de la dependencia del establecimiento en la dimensión Docente



Nota. Elaboración propia

Dimensión Práctica Docente Reflexiva

En esta dimensión no se encontraron diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en ninguno de los ítems que la componen (Tabla 59, Figura 58). Cabe destacar, que se observa medias bajas, en ambas categorías, tanto en el ítem 31 como en el 32 y en el ítem 37 en la categoría integrada por los docentes que trabajan en el sector *particular subvencionado*.

Tabla 59

Resultados en función de la dependencia del establecimiento en la dimensión Práctica Docente reflexiva

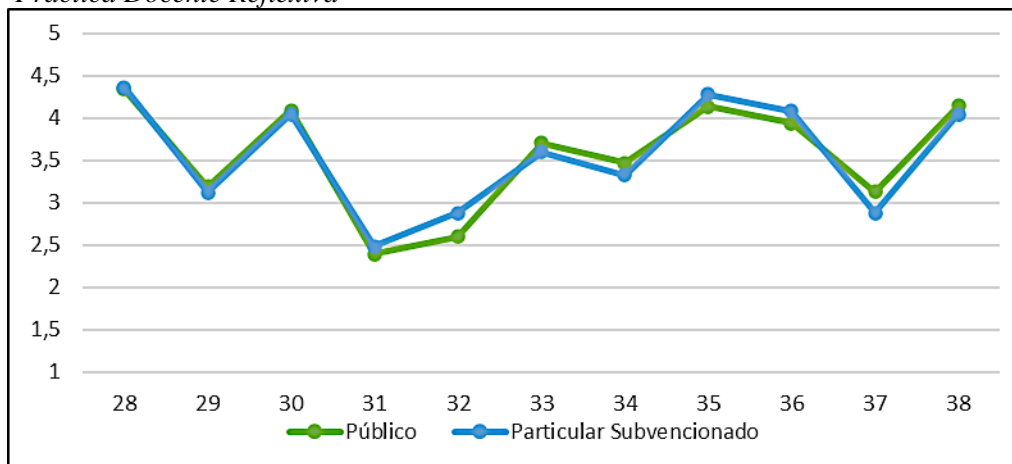
ÍTEMS	Público (1)	Particular Subvencionado (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
28. Reflexiono sobre mi labor docente	4,34	4,36		
29. Utilizo algún método o instrumento que me permite reflexionar sistemáticamente respecto de mi práctica docente	3,19	3,12		
30. Considero diferentes perspectivas (teóricas y/o relacionadas a mi experiencia profesional o aportadas por mis colegas), al reflexionar sobre mis prácticas docentes	4,09	4,04		
31. Para analizar mis prácticas docentes sólo es necesaria mi experiencia profesional	2,39	2,48		
32. El análisis de mis prácticas docentes se basa sólo en aspectos pedagógicos	2,60	2,88		
33. La reflexión que realizo sobre mis prácticas docentes la respaldo en mi experiencia profesional	3,70	3,60		
34. La reflexión que realizo de mis prácticas docentes considera la literatura y las investigaciones científicas	3,47	3,32		
35. La revisión y actualización del conocimiento científico mejoran la reflexión sobre mi práctica	4,13	4,28		
36. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones sociales que tiene mi actuar pedagógico	3,94	4,08		
37. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones políticas que tienen mi actuar pedagógico	3,13	2,88		
38. Identifico problemáticas y/o situaciones que me permiten iniciar procesos de reflexión docente	4,14	4,04		

Nota. Elaboración propia

Capítulo 7. Análisis de resultados

Figura 58

Perfil de resultados en función de la dependencia del establecimiento en la dimensión Práctica Docente Reflexiva



Nota. Elaboración propia

Dimensión Innovación

Para esta dimensión se ha identificado diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en el ítem 49 ($p=0,00$), favorable para los docentes que trabajan en el sector *público* comparado con los que se desempeñan en el sector *particular subvencionado* (Tabla 60, Figura 59).

Tabla 60

Resultados en función de la dependencia del establecimiento en la dimensión Innovación

ÍTEMS	Público (1)	Particular Subvencionado (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
39. Los proyectos de innovación en los que participo son planificados colaborativamente	3,64	4,00		
40. Los proyectos de innovación en los que participo surgen de un análisis reflexivo	3,74	4,17		
41. Los proyectos de innovación en los que participo son impuestos	2,50	2,00		

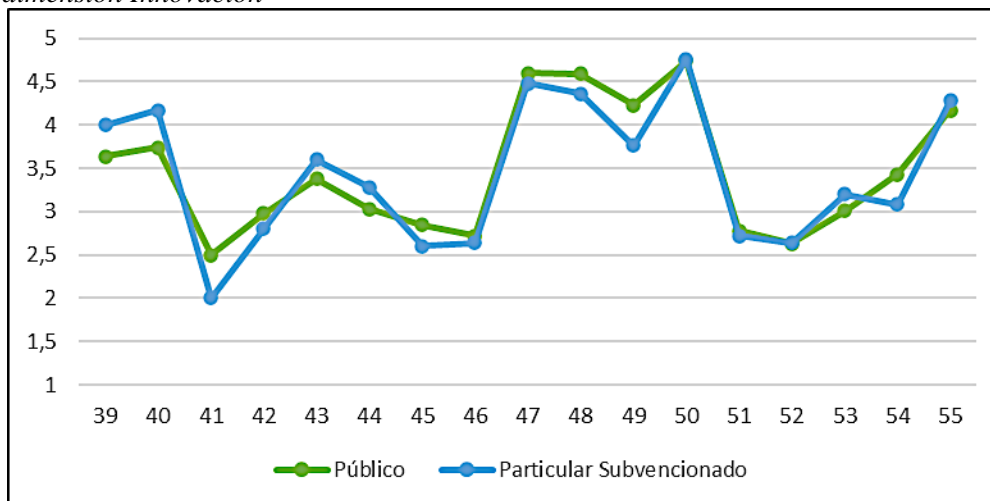
La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

42. En mi institución existen las metodologías de trabajo necesarias para implementar proyectos de innovación	2,98	2,80		
43. En mi institución existen los recursos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,38	3,60		
44. En mi institución se aportan los tiempos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,03	3,28		
45. En mi institución existen sistemas de evaluación inicial para la implementación de proyectos de innovación	2,85	2,60		
46. En mi institución existen sistemas de evaluación para valorar el impacto de la implementación de proyectos de innovación	2,72	2,64		
47. Analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación	4,60	4,48		
48. La planificación colaborativa contribuye a generar proyectos de innovación	4,59	4,36		
49. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para generar proyectos de innovación	4,23	3,76	0,00	1>2
50. Los proyectos de innovación requieren del apoyo de los equipos directivos	4,74	4,76		
51. En mi institución disponemos de coordinadores internos para los procesos de innovación educativa	2,78	2,72		
52. En mi institución disponemos de asesores externos para los procesos de innovación educativa.	2,63	2,64		
53. En mi institución existen canales expeditos de comunicación que facilitan la innovación educativa	3,01	3,20		
54. Las evaluaciones externas en que participan mis estudiantes (Sistema de medición de la calidad de la educación, SIMCE y Prueba de selección universitaria, PSU) condicionan los procesos de innovación en los que participo	3,43	3,08		
55. Me siento motivado para participar en procesos de innovación	4,17	4,28		

Nota. Elaboración propia

Figura 59

Perfil de resultados en función de la dependencia del establecimiento en la dimensión Innovación



Nota. Elaboración propia

VII Resultados en función del nivel en que realiza clases

Para comprobar la existencia de diferencias significativas ($p \leq 0,05$) entre los resultados de las tres categorías según el nivel en que realizan clases los docentes, se ha aplicado el estadístico de ANOVA de 1 factor de Kruskal Wallis (k muestras).

Dimensión Contexto

Al revisar los niveles de significación en los ítems de la dimensión contexto (Tabla 61, Figura 60), se han identificado diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en los ítems 1 ($p=0,00$) y 2 ($p=0,00$). En ellos la diferencia es a favor del profesorado que realiza clases en el primer ciclo básico con relación al profesorado que realiza clases en enseñanza media.

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

En el ítem 3 ($p=0,00$) se ha identificado una diferencia significativa ($p \leq 0,05$) a favor del profesorado que realiza clases en el *primer ciclo básico* con relación al profesorado que realiza clases en el *segundo ciclo básico*. Del mismo modo, en este ítem se presenta una diferencia a favor del profesorado que trabaja en el *primer ciclo básico* comparado con el que trabaja en el *segundo ciclo básico*.

Por último, en el ítem 4 ($p=0,04$) se observa una diferencia significativa ($p \leq 0,05$) a favor del profesorado que realiza clases en el *primer ciclo básico*, por sobre el profesorado que realiza clases en el *segundo ciclo básico*.

Tabla 61

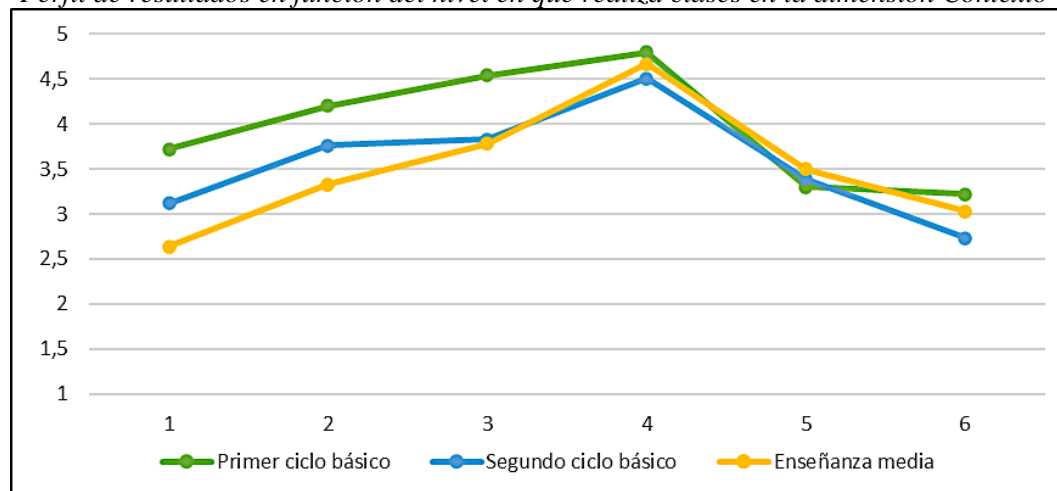
Resultados en función del nivel en que realiza clases en la dimensión Contexto

ÍTEMS	Primer ciclo básico (1)	Segundo ciclo básico (2)	Enseñanza media (3)	Sig	Dif
	Media	Media	Media		
1. Dispongo de tiempo en mi horario de trabajo para analizar mi práctica docente	3,72	3,12	2,64	0,00	1>3
2. Dentro de mi ámbito de responsabilidades cuento con autonomía para adoptar decisiones	4,20	3,76	3,33	0,00	1>3
3. Se promueve en mi espacio laboral el trabajo colaborativo entre docentes	4,54	3,83	3,78	0,00	1>2 1>3
4. La efectividad de los proyectos de innovación requiere de un liderazgo distribuido	4,80	4,51	4,67	0,04	1>2
5. La cantidad de estudiantes que atiendo condiciona el tiempo que dedico a analizar mi práctica docente	3,30	3,39	3,50		
6. Dentro de mi ámbito de competencias participo en la toma de decisiones políticas a nivel institucional	3,22	2,73	3,03		

Nota. Elaboración propia

Figura 60

Perfil de resultados en función del nivel en que realiza clases en la dimensión Contexto



Nota. Elaboración propia

Dimensión Docente

Para esta dimensión se han identificado diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en los ítems 15 ($p=0,02$), 16 ($p=0,00$), 18 ($p=0,00$) y 27 ($p=0,01$). En cada uno de ellos, la diferencia es a favor de los docentes que realizan clases en el *primer ciclo básico* por encima de los que realizan clases en el *segundo ciclo básico*.

Además, existen diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en los ítems 21 ($p=0,04$) donde la diferencia es a favor de los docentes que hacen clases en *enseñanza media* comparados con los que realizan clases en el *primer ciclo básico* y en el ítem 22 ($p= 0,00$) donde la diferencia es a favor del profesorado que hace clases en el *primer ciclo básico* sobre el profesorado que trabaja en *enseñanza media* (Tabla 62, Figura 61).

Tabla 62

Resultados en función del nivel en que realiza clases en la dimensión Docente

ÍTEMS	Primer ciclo básico (1)	Segundo ciclo básico (2)	Enseñanza media (3)	Sig	Dif
	Media	Media	Media		
7. El contexto en el cual me desempeño profesionalmente favorece mis metas profesionales	4,24	3,93	4,00		
8. He participado de investigaciones en el ámbito educativo	2,65	2,51	2,78		
9. Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa	4,15	4,05	4,17		
10. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje mejora la práctica docente reflexiva	4,80	4,73	4,72		
11. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje permite identificar elementos de mejora	4,85	4,68	4,67		
12. Transfiero a mi práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizo sobre mi labor docente	4,43	4,24	4,28		
13. Las metodologías que utilizo favorecen el aprendizaje de mis estudiantes	4,41	4,10	4,25		
14. Las actividades que realizo en aula consideran los intereses de mis estudiantes	4,61	4,41	4,50		
15. Las actividades que realizo en aula consideran los conocimientos previos de mis estudiantes	4,80	4,46	4,58	0,02	1>2
16. Participo activamente en grupos de reflexión e intercambio pedagógico	4,39	3,54	3,78	0,00	1>2
17. Participo activamente en alguna comunidad de aprendizaje o red de desarrollo profesional	3,54	3,17	3,50		
18. Realizo un trabajo colaborativo con mis colegas	4,50	3,85	3,97	0,00	1>2
19. Colaboro para dar solución a problemas de equidad educacional que afectan a mis estudiantes	4,46	4,17	4,08		
20. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para una práctica docente reflexiva	4,54	4,24	4,33		
21. Cuestiono las creencias sobre educación aceptadas por los docentes	2,74	3,10	3,36	0,04	3>1
22. La formación permanente facilita el desarrollo de la innovación	4,76	4,68	4,28	0,00	1>3
23. Valoro los proyectos de innovación que se puedan dar en los establecimientos educativos	4,74	4,63	4,69		
24. La sistematización de una práctica docente reflexiva facilita la generación de proyectos de innovación educativa	4,59	4,51	4,50		
25. El análisis que realizo de mis prácticas docentes está condicionado por mi tipo de contrato	2,59	2,29	2,31		

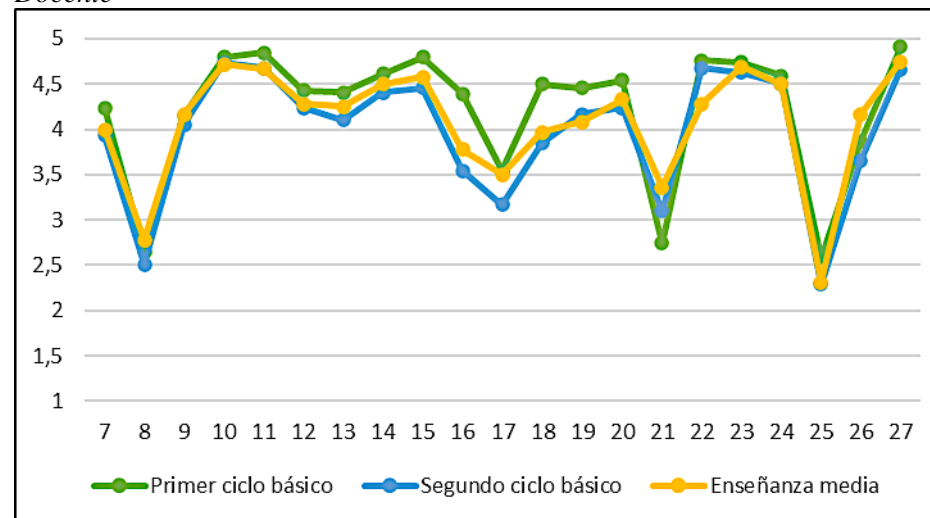
Capítulo 7. Análisis de resultados

26. Tener una sobrecarga laboral dificulta mi participación en proyectos de innovación	3,87	3,66	4,17		
27. Tengo confianza en las potencialidades que mis estudiantes tienen	4,91	4,66	4,75	0,01	1>2

Nota. Elaboración propia

Figura 61

Perfil de resultados en función del nivel en que realiza clases en la dimensión Docente



Nota. Elaboración propia

Dimensión Práctica Docente Reflexiva

La diferencia significativa ($p \leq 0,05$) encontrada en esta dimensión corresponde al ítem 30 ($p= 0,02$). Acá, dicha diferencia es a favor del profesorado que hace clases en el *primer ciclo básico*, con relación al profesorado que realiza clases en el *segundo ciclo básico* (Tabla 63, Figura 62).

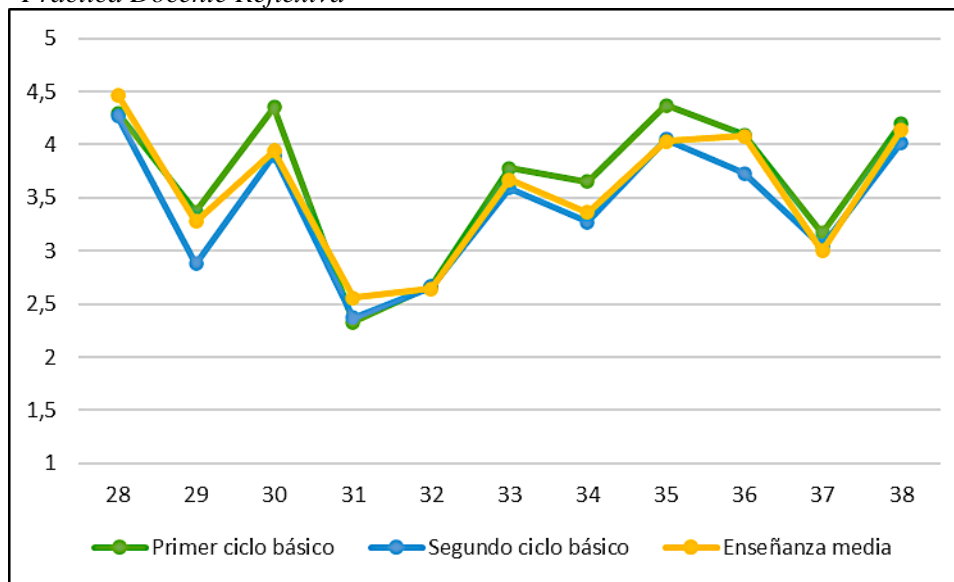
Tabla 63

Resultados en función del nivel en que realiza clases en la dimensión Práctica Docente Reflexiva

ÍTEMS	Primer ciclo básico (1)	Segundo ciclo básico (2)	Enseñanza media (3)	Sig	Dif
	Media	Media	Media		
28. Reflexiono sobre mi labor docente	4,30	4,27	4,47		
29. Utilizo algún método o instrumento que me permite reflexionar sistemáticamente respecto de mi práctica docente	3,37	2,88	3,28		
30. Considero diferentes perspectivas (teóricas y/o relacionadas a mi experiencia profesional o aportadas por mis colegas), al reflexionar sobre mis prácticas docentes	4,35	3,90	3,94	0,02	1>2
31. Para analizar mis prácticas docentes sólo es necesaria mi experiencia profesional	2,33	2,37	2,56		
32. El análisis de mis prácticas docentes se basa sólo en aspectos pedagógicos	2,67	2,66	2,64		
33. La reflexión que realizo sobre mis prácticas docentes la respaldo en mi experiencia profesional	3,78	3,59	3,67		
34. La reflexión que realizo de mis prácticas docentes considera la literatura y las investigaciones científicas	3,65	3,27	3,36		
35. La revisión y actualización del conocimiento científico mejoran la reflexión sobre mi práctica	4,37	4,05	4,03		
36. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones sociales que tiene mi actuar pedagógico	4,09	3,73	4,08		
37. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones políticas que tienen mi actuar pedagógico	3,17	3,05	3,00		
38. Identifico problemáticas y/o situaciones que me permiten iniciar procesos de reflexión docente	4,20	4,02	4,14		

Nota. Elaboración propia

Figura 62
Perfil de resultados en función del nivel en que realiza clases en la dimensión Práctica Docente Reflexiva



Nota. Elaboración propia

Dimensión Innovación

Al cotejar los niveles de significación no se aprecian diferencias significativas ($p \leq 0,05$), en ninguno de los ítems que constituyen esta dimensión (Tabla 64, Figura 63). Se destacan los ítems 41-46-51 y 52 dado que todos las categorías presentan medias

bajas. Los ítems 42 y 45 donde el grupo *segundo ciclo básico* y *enseñanza media* presentan medias bajas y el ítem 44 y 53 dado que el *segundo ciclo básico* presenta medias bajas.

Tabla 64

Resultados en función del nivel en que realiza clases en la dimensión Innovación

ÍTEMS	Primer ciclo básico (1)	Segundo ciclo básico (2)	Enseñanza media (3)	Sig	Dif
	Media	Media	Media		
39. Los proyectos de innovación en los que participo son planificados colaborativamente	3,81	3,55	3,69		
40. Los proyectos de innovación en los que participo surgen de un análisis reflexivo	3,86	3,59	4,00		
41. Los proyectos de innovación en los que participo son impuestos	2,14	2,59	2,69		
42. En mi institución existen las metodologías de trabajo necesarias para implementar proyectos de innovación	3,07	2,83	2,92		
43. En mi institución existen los recursos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,72	3,29	3,19		
44. En mi institución se aportan los tiempos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,35	2,85	3,00		
45. En mi institución existen sistemas de evaluación inicial para la implementación de proyectos de innovación	3,07	2,66	2,61		
46. En mi institución existen sistemas de evaluación para valorar el impacto de la implementación de proyectos de innovación	2,85	2,68	2,56		
47. Analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación	4,70	4,51	4,50		
48. La planificación colaborativa contribuye a generar proyectos de innovación	4,72	4,39	4,50		
49. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para generar proyectos de innovación	4,15	4,12	4,14		
50. Los proyectos de innovación requieren del apoyo de los equipos directivos	4,80	4,61	4,83		
51. En mi institución disponemos de coordinadores internos para los procesos de innovación educativa	2,96	2,68	2,61		

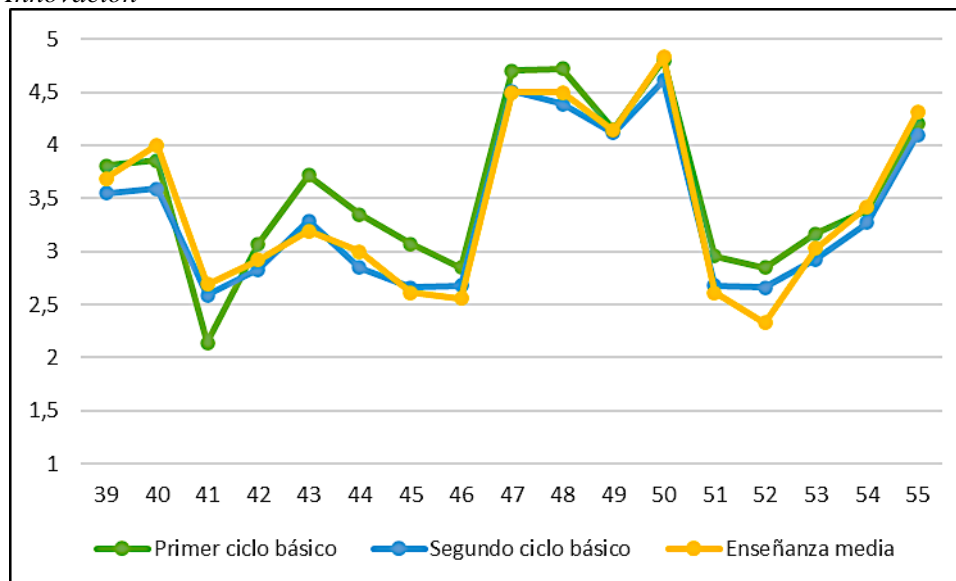
Capítulo 7. Análisis de resultados

52. En mi institución disponemos de asesores externos para los procesos de innovación educativa.	2,85	2,66	2,33		
53. En mi institución existen canales expeditos de comunicación que facilitan la innovación educativa	3,17	2,93	3,03		
54. Las evaluaciones externas en que participan mis estudiantes (Sistema de medición de la calidad de la educación, SIMCE y Prueba de selección universitaria, PSU) condicionan los procesos de innovación en los que participo	3,39	3,27	3,42		
55. Me siento motivado para participar en procesos de innovación	4,20	4,10	4,31		

Nota. Elaboración propia

Figura 63

Perfil de resultados en función del nivel en que realiza clases en la dimensión Innovación



Nota. Elaboración propia

VIII Resultados en función de la *jornada de trabajo*

Para identificar diferencias significativas entre las tres categorías en el ítem que pregunta sobre la *jornada de trabajo* en que los docentes desempeñan su labor profesional, se calculó el estadístico de ANOVA de 1 factor de Kruskal Wallis (k muestras).

Dimensión Contexto

En esta dimensión no se encontraron diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en ninguno de los ítems. Cabe señalar, que en el ítem 1 el profesorado que tiene un contrato de *media jornada* presenta una media baja. De la misma manera, en el ítem 6 los docentes que tienen un contrato *por horas* (Tabla 65, Figura 64).

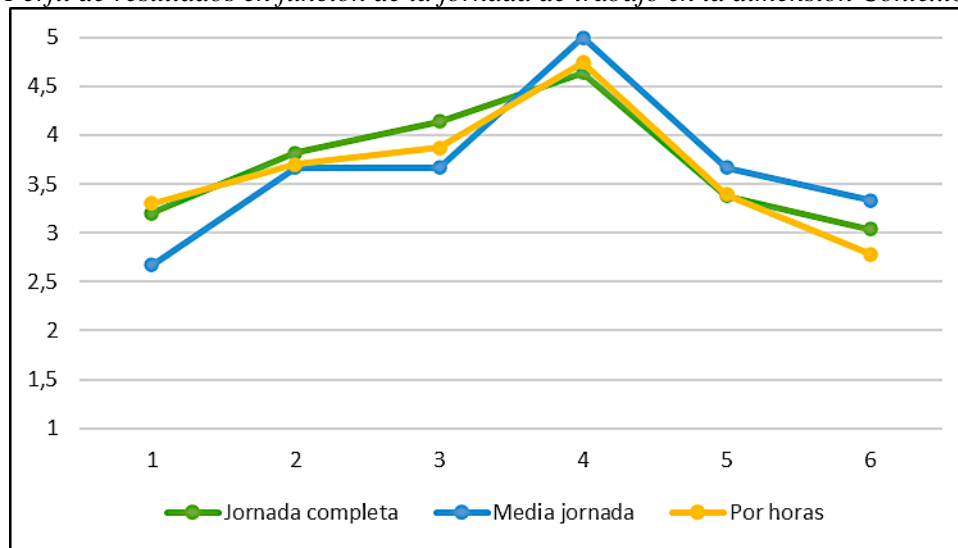
Tabla 65

Resultados en función de la jornada de trabajo en la dimensión Contexto

ÍTEMS	Jornada completa (1)	Media jornada (2)	Por horas (3)	Sig	Dif
	Media	Media	Media		
1. Dispongo de tiempo en mi horario de trabajo para analizar mi práctica docente	3,20	2,67	3,30		
2. Dentro de mi ámbito de responsabilidades cuento con autonomía para adoptar decisiones	3,82	3,67	3,70		
3. Se promueve en mi espacio laboral el trabajo colaborativo entre docentes	4,14	3,67	3,87		
4. La efectividad de los proyectos de innovación requiere de un liderazgo distribuido	4,64	5,00	4,74		
5. La cantidad de estudiantes que atiendo condiciona el tiempo que dedico a analizar mi práctica docente	3,38	3,67	3,39		
6. Dentro de mi ámbito de competencias participo en la toma de decisiones políticas a nivel institucional	3,04	3,33	2,78		

Nota. Elaboración propia

Figura 64
Perfil de resultados en función de la jornada de trabajo en la dimensión Contexto



Nota. Elaboración propia

Dimensión Docente

En esta dimensión las diferencias significativas ($p \leq 0,05$) se aprecian en los ítems 10 ($p=0,03$), 11 ($p=0,00$) y 14 ($p=0,01$). En cada uno de ellos, las diferencias son a favor de los docentes que tienen un contrato de *jornada completa* comparados con lo que tienen un contrato *por horas* (Tabla 66, Figura 65).

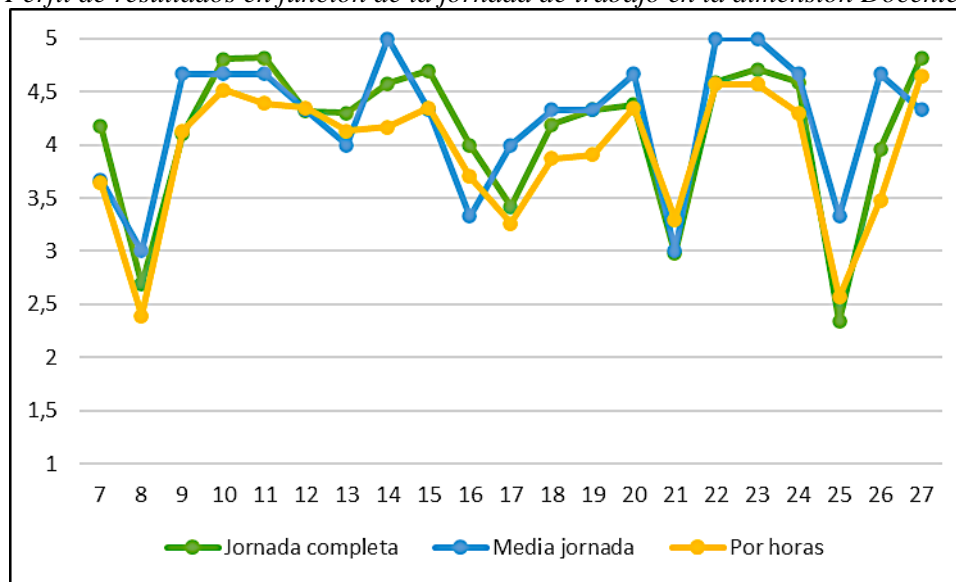
Tabla 66

Resultados en función de la jornada de trabajo en la dimensión Docente

ÍTEMS	Jornada completa (1)	Media jornada (2)	Por horas (3)	Sig	Dif
	Media	Media	Media		
7. El contexto en el cual me desempeño profesionalmente favorece mis metas profesionales	4,18	3,67	3,65		
8. He participado de investigaciones en el ámbito educativo	2,69	3,00	2,39		
9. Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa	4,10	4,67	4,13		
10. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje mejora la práctica docente reflexiva	4,81	4,67	4,52	0,03	1>3
11. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje permite identificar elementos de mejora	4,82	4,67	4,39	0,00	1>3
12. Transfiero a mi práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizo sobre mi labor docente	4,32	4,33	4,35		
13. Las metodologías que utilizo favorecen el aprendizaje de mis estudiantes	4,30	4,00	4,13		
14. Las actividades que realizo en aula consideran los intereses de mis estudiantes	4,58	5,00	4,17	0,01	1>3
15. Las actividades que realizo en aula consideran los conocimientos previos de mis estudiantes	4,70	4,33	4,35		
16. Participo activamente en grupos de reflexión e intercambio pedagógico	4,00	3,33	3,70		
17. Participo activamente en alguna comunidad de aprendizaje o red de desarrollo profesional	3,42	4,00	3,26		
18. Realizo un trabajo colaborativo con mis colegas	4,19	4,33	3,87		
19. Colaboro para dar solución a problemas de equidad educacional que afectan a mis estudiantes	4,33	4,33	3,91		
20. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para una práctica docente reflexiva	4,38	4,67	4,35		
21. Cuestiono las creencias sobre educación aceptadas por los docentes	2,98	3,00	3,30		
22. La formación permanente facilita el desarrollo de la innovación	4,59	5,00	4,57		
23. Valoro los proyectos de innovación que se puedan dar en los establecimientos educativos	4,71	5,00	4,57		
24. La sistematización de una práctica docente reflexiva facilita la generación de proyectos de innovación educativa	4,59	4,67	4,30		
25. El análisis que realizo de mis prácticas docentes está condicionado por mi tipo de contrato	2,34	3,33	2,57		
26. Tener una sobrecarga laboral dificulta mi participación en proyectos de innovación	3,96	4,67	3,48		
27. Tengo confianza en las potencialidades que mis estudiantes tienen	4,82	4,33	4,65		

Nota. Elaboración propia

Figura 65
Perfil de resultados en función de la jornada de trabajo en la dimensión Docente



Nota. Elaboración propia

Dimensión Práctica Docente Reflexiva

En los ítems de esta dimensión no se encontraron diferencias significativas ($p \leq 0,05$). Resulta oportuno precisar que en los ítems 31 y 32 las medias son bajas en todas las categorías estudiadas (*Jornada completa*, *Media Jornada* y *Por horas*) (Tabla 67, Figura 66).

Tabla 67

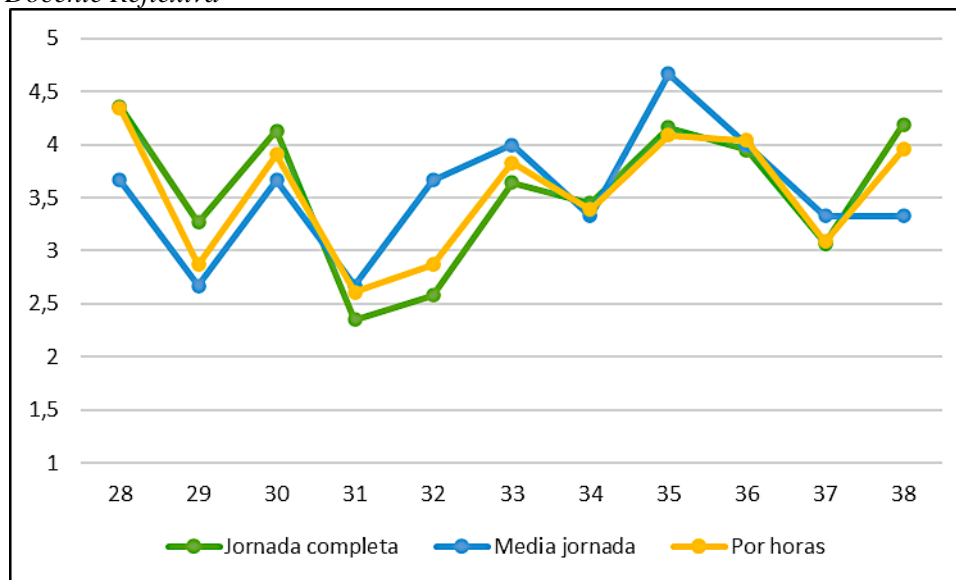
Resultados en función de la jornada de trabajo en la dimensión Práctica Docente Reflexiva

ÍTEMS	Jornada completa (1)	Media jornada (2)	Por horas (3)	Sig	Dif
	Media	Media	Media		
28. Reflexiono sobre mi labor docente	4,36	3,67	4,35		
29. Utilizo algún método o instrumento que me permite reflexionar sistemáticamente respecto de mi práctica docente	3,27	2,67	2,87		
30. Considero diferentes perspectivas (teóricas y/o relacionadas a mi experiencia profesional o aportadas por mis colegas), al reflexionar sobre mis prácticas docentes	4,13	3,67	3,91		
31. Para analizar mis prácticas docentes sólo es necesaria mi experiencia profesional	2,35	2,67	2,61		
32. El análisis de mis prácticas docentes se basa sólo en aspectos pedagógicos	2,58	3,67	2,87		
33. La reflexión que realizo sobre mis prácticas docentes la respaldo en mi experiencia profesional	3,64	4,00	3,83		
34. La reflexión que realizo de mis prácticas docentes considera la literatura y las investigaciones científicas	3,45	3,33	3,39		
35. La revisión y actualización del conocimiento científico mejoran la reflexión sobre mi práctica	4,16	4,67	4,09		
36. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones sociales que tiene mi actuar pedagógico	3,95	4,00	4,04		
37. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones políticas que tienen mi actuar pedagógico	3,07	3,33	3,09		
38. Identifico problemáticas y/o situaciones que me permiten iniciar procesos de reflexión docente	4,19	3,33	3,96		

Nota. Elaboración propia

Figura 66

Perfil de resultados en función de la jornada de trabajo en la dimensión Práctica Docente Reflexiva



Nota. Elaboración propia

Dimensión Innovación

En esta dimensión no se encontraron diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en los ítems que la componen. Cabe mencionar, que en el profesorado que mantiene una *jornada completa* de trabajo, se observan medias bajas en los ítems 41-42-45-46-51 y 52. De igual manera, aquellos docentes que tienen una *media jornada* en los ítems 41-42-45-46 y 53 y por último el profesorado que trabaja *por horas*, en los ítems 41 y 52 (Tabla 68, Figura 67).

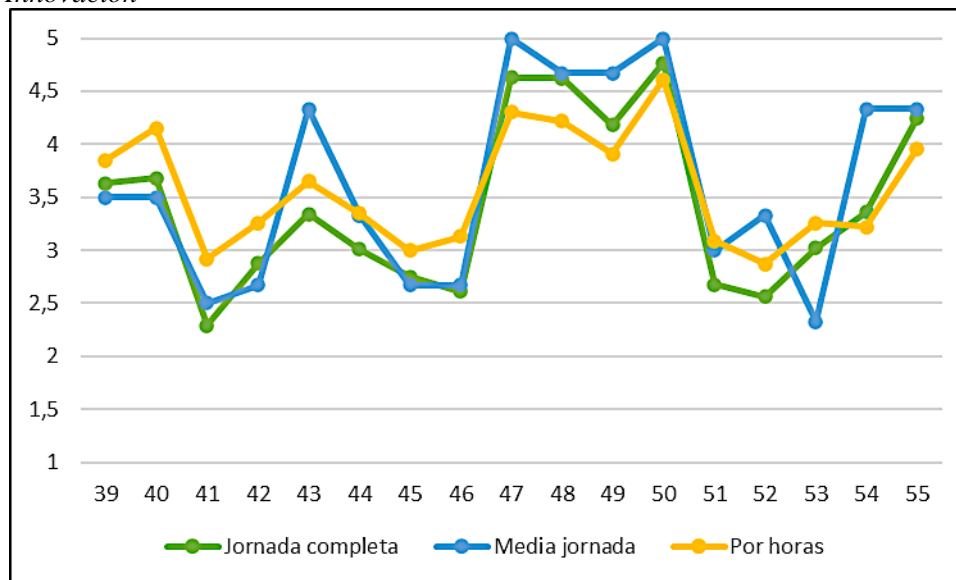
Tabla 68

Resultados en función de la jornada de trabajo en la dimensión Innovación

ÍTEMS	Jornada completa (1)	Media jornada (2)	Por horas (3)	Sig	Dif
	Media	Media	Media		
39. Los proyectos de innovación en los que participo son planificados colaborativamente	3,63	3,50	3,85		
40. Los proyectos de innovación en los que participo surgen de un análisis reflexivo	3,68	3,50	4,15		
41. Los proyectos de innovación en los que participo son impuestos	2,29	2,50	2,92		
42. En mi institución existen las metodologías de trabajo necesarias para implementar proyectos de innovación	2,88	2,67	3,26		
43. En mi institución existen los recursos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,34	4,33	3,65		
44. En mi institución se aportan los tiempos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,01	3,33	3,35		
45. En mi institución existen sistemas de evaluación inicial para la implementación de proyectos de innovación	2,75	2,67	3,00		
46. En mi institución existen sistemas de evaluación para valorar el impacto de la implementación de proyectos de innovación	2,61	2,67	3,13		
47. Analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación	4,63	5,00	4,30		
48. La planificación colaborativa contribuye a generar proyectos de innovación	4,62	4,67	4,22		
49. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para generar proyectos de innovación	4,18	4,67	3,91		
50. Los proyectos de innovación requieren del apoyo de los equipos directivos	4,77	5,00	4,61		
51. En mi institución disponemos de coordinadores internos para los procesos de innovación educativa	2,68	3,00	3,09		
52. En mi institución disponemos de asesores externos para los procesos de innovación educativa.	2,56	3,33	2,87		
53. En mi institución existen canales expeditos de comunicación que facilitan la innovación educativa	3,02	2,33	3,26		
54. Las evaluaciones externas en que participan mis estudiantes (Sistema de medición de la calidad de la educación, SIMCE y Prueba de selección universitaria, PSU) condicionan los procesos de innovación en los que participo	3,36	4,33	3,22		
55. Me siento motivado para participar en procesos de innovación	4,25	4,33	3,96		

Nota. Elaboración propia

Figura 67
 Perfil de resultados en función de la jornada de trabajo en la dimensión Innovación



Nota. Elaboración propia

IX Resultados en función de *plazo del contrato*

Para comprobar la existencia de diferencias significativas ($p < 0,05$) en los resultados relacionados con el *plazo del contrato* que los docentes tienen, se ha aplicado el estadístico U de Mann-Whitney (2 muestras).

Dimensión Contexto

Al analizar los resultados de la prueba se puede señalar la existencia de diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en el ítem 1 ($p=0,02$). Favorable para el profesorado que trabaja con un contrato a *plazo fijo* comparado con quienes tienen un contrato *indefinido* (Tabla 69, Figura 68).

Tabla 69

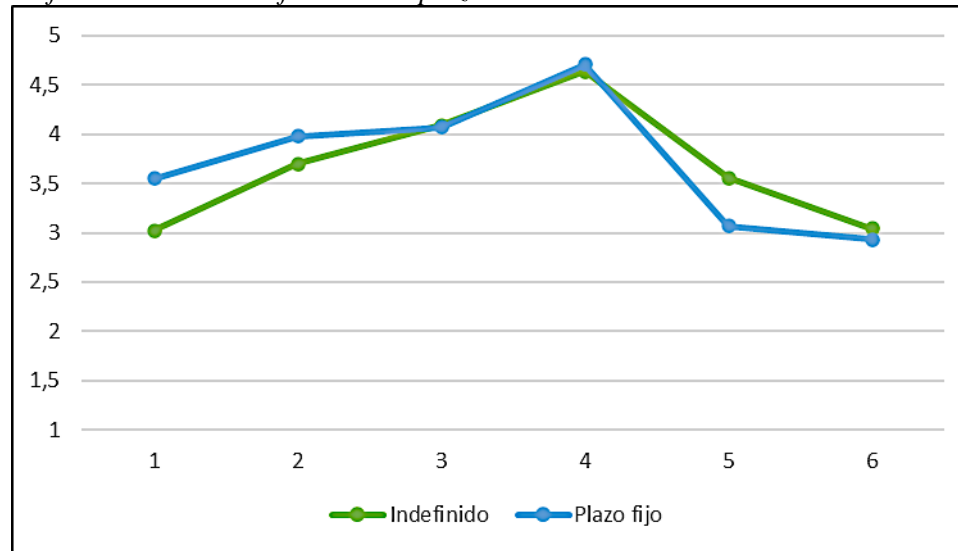
Resultados en función del plazo del contrato en la dimensión Contexto

ÍTEMS	Indefinido (1)	Plazo fijo (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
1. Dispongo de tiempo en mi horario de trabajo para analizar mi práctica docente	3,02	3,55	0,02	2>1
2. Dentro de mi ámbito de responsabilidades cuento con autonomía para adoptar decisiones	3,70	3,98		
3. Se promueve en mi espacio laboral el trabajo colaborativo entre docentes	4,09	4,07		
4. La efectividad de los proyectos de innovación requiere de un liderazgo distribuido	4,64	4,71		
5. La cantidad de estudiantes que atiendo condiciona el tiempo que dedico a analizar mi práctica docente	3,56	3,07		
6. Dentro de mi ámbito de competencias participo en la toma de decisiones políticas a nivel institucional	3,04	2,93		

Nota. Elaboración propia

Figura 68

Perfil de resultados en función del plazo del contrato en la dimensión Contexto



Nota. Elaboración propia

Dimensión Docente

Para esta dimensión se ha identificado una diferencia significativa ($p \leq 0,05$) en el ítem 8 ($p=0,03$). Favorable para aquellos docentes que tienen un contrato a *plazo fijo* por sobre aquellos que tienen un contrato *indefinido* (Tabla 70, Figura 69).

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Tabla 70

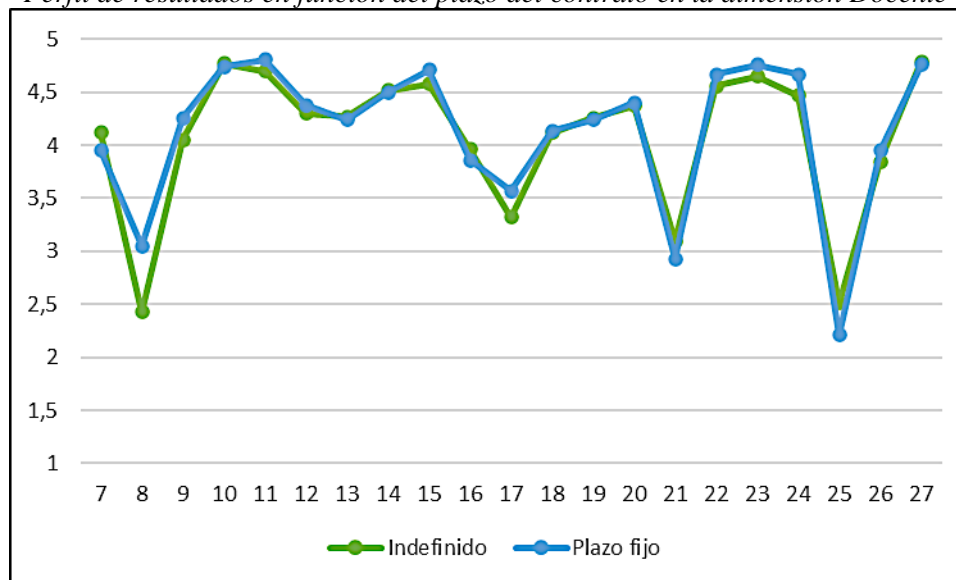
Resultados en función del plazo del contrato en la dimensión Docente

ÍTEMS	Indefinido (1)	Plazo fijo (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
7. El contexto en el cual me desempeño profesionalmente favorece mis metas profesionales	4,12	3,95		
8. He participado de investigaciones en el ámbito educativo	2,43	3,05	0,03	2>1
9. Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa	4,05	4,26		
10. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje mejora la práctica docente reflexiva	4,77	4,74		
11. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje permite identificar elementos de mejora	4,70	4,81		
12. Transfiero a mi práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizo sobre mi labor docente	4,30	4,38		
13. Las metodologías que utilizo favorecen el aprendizaje de mis estudiantes	4,27	4,24		
14. Las actividades que realizo en aula consideran los intereses de mis estudiantes	4,52	4,50		
15. Las actividades que realizo en aula consideran los conocimientos previos de mis estudiantes	4,58	4,71		
16. Participo activamente en grupos de reflexión e intercambio pedagógico	3,96	3,86		
17. Participo activamente en alguna comunidad de aprendizaje o red de desarrollo profesional	3,32	3,57		
18. Realizo un trabajo colaborativo con mis colegas	4,12	4,14		
19. Colaboro para dar solución a problemas de equidad educacional que afectan a mis estudiantes	4,26	4,24		
20. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para una práctica docente reflexiva	4,37	4,40		
21. Cuestiono las creencias sobre educación aceptadas por los docentes	3,10	2,93		
22. La formación permanente facilita el desarrollo de la innovación	4,56	4,67		
23. Valoro los proyectos de innovación que se puedan dar en los establecimientos educativos	4,65	4,76		
24. La sistematización de una práctica docente reflexiva facilita la generación de proyectos de innovación educativa	4,47	4,67		
25. El análisis que realizo de mis prácticas docentes está condicionado por mi tipo de contrato	2,51	2,21		
26. Tener una sobrecarga laboral dificulta mi participación en proyectos de innovación	3,85	3,95		
27. Tengo confianza en las potencialidades que mis estudiantes tienen	4,79	4,76		

Nota. Elaboración propia

Figura 69

Perfil de resultados en función del plazo del contrato en la dimensión Docente



Nota. Elaboración propia

Dimensión Práctica Docente Reflexiva

Al cotejar los niveles de significación en esta dimensión, se aprecian diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en los ítems 31 ($p=0,00$) y 37 ($p=0,02$). En ambos casos las diferencias son a favor del profesorado que tiene un contrato *indefinido* por sobre aquellos que tienen un contrato a *plazo fijo* (Tabla 71, Figura 70).

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

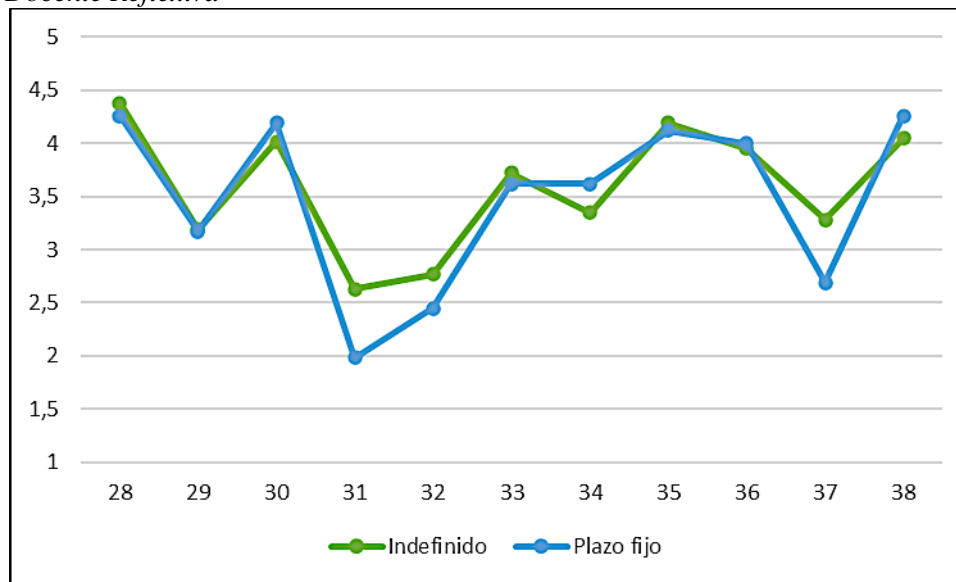
Tabla 71

Resultados en función del plazo del contrato en la dimensión Práctica Docente Reflexiva

ÍTEMS	Indefinido (1)	Plazo fijo (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
28. Reflexiono sobre mi labor docente	4,38	4,26		
29. Utilizo algún método o instrumento que me permite reflexionar sistemáticamente respecto de mi práctica docente	3,19	3,17		
30. Considero diferentes perspectivas (teóricas y/o relacionadas a mi experiencia profesional o aportadas por mis colegas), al reflexionar sobre mis prácticas docentes	4,02	4,19		
31. Para analizar mis prácticas docentes sólo es necesaria mi experiencia profesional	2,63	1,98	0,00	1>2
32. El análisis de mis prácticas docentes se basa sólo en aspectos pedagógicos	2,77	2,45		
33. La reflexión que realizo sobre mis prácticas docentes la respaldo en mi experiencia profesional	3,72	3,62		
34. La reflexión que realizo de mis prácticas docentes considera la literatura y las investigaciones científicas	3,35	3,62		
35. La revisión y actualización del conocimiento científico mejoran la reflexión sobre mi práctica	4,19	4,12		
36. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones sociales que tiene mi actuar pedagógico	3,95	4,00		
37. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones políticas que tienen mi actuar pedagógico	3,28	2,69	0,02	1>2
38. Identifico problemáticas y/o situaciones que me permiten iniciar procesos de reflexión docente	4,05	4,26		

Nota. Elaboración propia

Figura 70
Perfil de resultados en función del plazo del contrato en la dimensión Práctica Docente Reflexiva



Nota. Elaboración propia

Dimensión Innovación

Para esta dimensión se ha identificado una diferencia significativa ($p \leq 0,05$) en el ítem 52 ($p=0,03$), a favor de los docentes que tienen un contrato a *plazo fijo* comparados con aquellos que tienen un contrato *indefinido* (Tabla 72, Figura 71).

Tabla 72

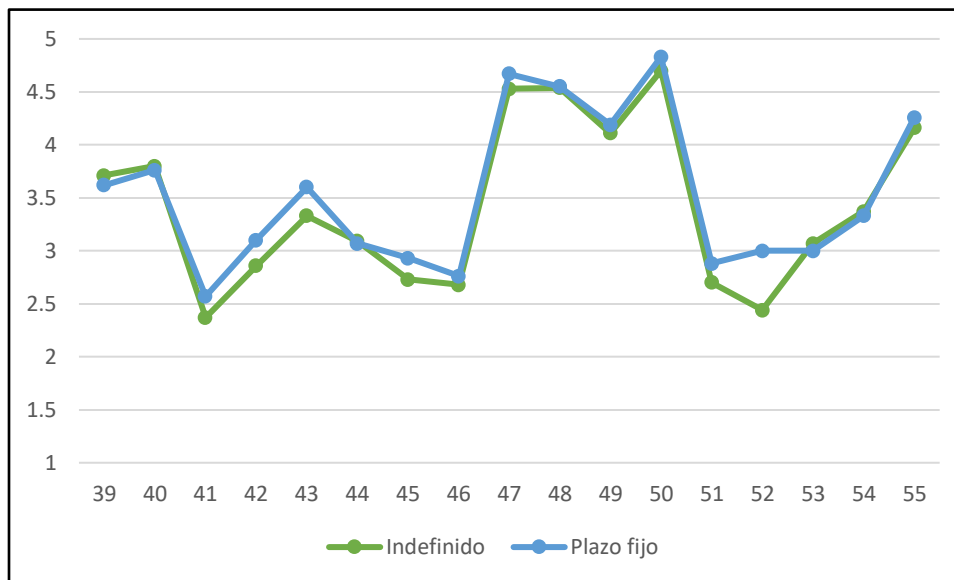
Resultados en función del plazo del contrato en la dimensión Innovación

ÍTEMS	Indefinid o (1)	Plazo fijo (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
39. Los proyectos de innovación en los que participo son planificados colaborativamente	3,71	3,62		
40. Los proyectos de innovación en los que participo surgen de un análisis reflexivo	3,80	3,76		
41. Los proyectos de innovación en los que participo son impuestos	2,37	2,57		
42. En mi institución existen las metodologías de trabajo necesarias para implementar proyectos de innovación	2,86	3,10		
43. En mi institución existen los recursos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,33	3,60		
44. En mi institución se aportan los tiempos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,09	3,07		
45. En mi institución existen sistemas de evaluación inicial para la implementación de proyectos de innovación	2,73	2,93		
46. En mi institución existen sistemas de evaluación para valorar el impacto de la implementación de proyectos de innovación	2,68	2,76		
47. Analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación	4,53	4,67		
48. La planificación colaborativa contribuye a generar proyectos de innovación	4,54	4,55		
49. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para generar proyectos de innovación	4,11	4,19		
50. Los proyectos de innovación requieren del apoyo de los equipos directivos	4,70	4,83		
51. En mi institución disponemos de coordinadores internos para los procesos de innovación educativa	2,70	2,88		
52. En mi institución disponemos de asesores externos para los procesos de innovación educativa.	2,44	3,00	0,03	2>1
53. En mi institución existen canales expeditos de comunicación que facilitan la innovación educativa	3,07	3,00		
54. Las evaluaciones externas en que participan mis estudiantes (Sistema de medición de la calidad de la educación, SIMCE y Prueba de selección universitaria, PSU) condicionan los procesos de innovación en los que participo	3,37	3,33		
55. Me siento motivado para participar en procesos de innovación	4,16	4,26		

Nota. Elaboración propia

Figura 71

Perfil de resultados en función del plazo del contrato en la dimensión Innovación



Nota. Elaboración propia

X Resultados en función de los *cargos de gestión*

Para identificar diferencias significativas entre las tres categorías en el ítem que indaga sobre los *cargos de gestión* ejercidos por los docentes participantes, se ha aplicado la prueba ANOVA de 1 factor de Kruskal Wallis (k muestras).

Dimensión Contexto

Al cotejar los niveles de significación se aprecian diferencia significativa ($p \leq 0,05$) en el ítem 6 ($p=0,00$). En este ítem, el grupo *directivo* y el grupo *coordinador/a* tienen una diferencia favorable con relación al grupo que *no desempeña cargos de gestión* (Tabla 73, Figura 72).

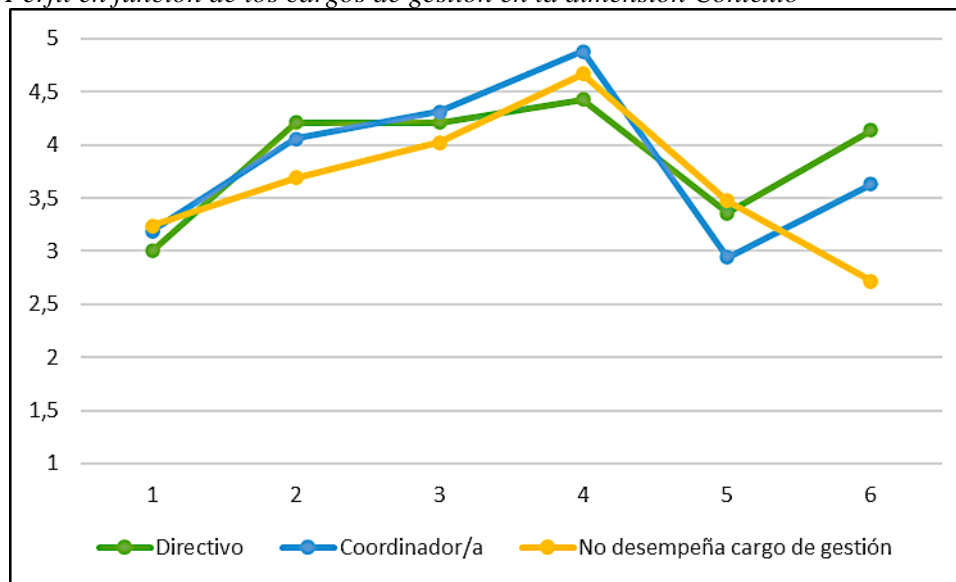
Tabla 73

Resultados en función de los cargos de gestión en la dimensión Contexto

ÍTEMS	Directivo (1)	Coordinador/a (2)	No desempeña cargo de gestión (3)	Sig	Dif
	Media	Media	Media		
1. Dispongo de tiempo en mi horario de trabajo para analizar mi práctica docente	3,00	3,19	3,24		
2. Dentro de mi ámbito de responsabilidades cuento con autonomía para adoptar decisiones	4,21	4,06	3,69		
3. Se promueve en mi espacio laboral el trabajo colaborativo entre docentes	4,21	4,31	4,02		
4. La efectividad de los proyectos de innovación requiere de un liderazgo distribuido	4,43	4,88	4,67		
5. La cantidad de estudiantes que atiendo condiciona el tiempo que dedico a analizar mi práctica docente	3,36	2,94	3,47		
6. Dentro de mi ámbito de competencias participo en la toma de decisiones políticas a nivel institucional	4,14	3,63	2,72	0,00	1>3 2>3

Nota. Elaboración propia

Figura 72
Perfil en función de los cargos de gestión en la dimensión Contexto



Nota. Elaboración propia

Dimensión Docente

Al cotejar los niveles de significación, se han identificado diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en los ítems 16 ($p=0,00$), 17 ($p=0,01$), 19 ($p=0,00$) y 21 ($p=0,04$), se han encontrado diferencias significativas ($p \leq 0,05$) a favor del grupo *directivo* en comparación con el profesorado que *no desempeña cargos de gestión* (Tabla 74, Figura 73).

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Tabla 74

Resultados en función de los cargos de gestión en la dimensión Docente

ÍTEMS	Directivo (1)	Coordinador/a (2)	No desempeña cargo de gestión (3)	Sig	Dif
	Media	Media	Media		
7. El contexto en el cual me desempeño profesionalmente favorece mis metas profesionales	4,50	4,50	3,92		
8. He participado de investigaciones en el ámbito educativo	3,43	2,63	2,53		
9. Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa	4,21	4,25	4,09		
10. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje mejora la práctica docente reflexiva	5,00	4,88	4,70		
11. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje permite identificar elementos de mejora	5,00	4,94	4,67		
12. Transfiero a mi práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizo sobre mi labor docente	4,29	4,38	4,32		
13. Las metodologías que utilizo favorecen el aprendizaje de mis estudiantes	4,21	4,44	4,24		
14. Las actividades que realizo en aula consideran los intereses de mis estudiantes	4,50	4,69	4,48		
15. Las actividades que realizo en aula consideran los conocimientos previos de mis estudiantes	4,64	4,75	4,60		
16. Participo activamente en grupos de reflexión e intercambio pedagógico	4,50	4,44	3,75	0,00	1>3
17. Participo activamente en alguna comunidad de aprendizaje o red de desarrollo profesional	4,36	3,69	3,22	0,01	1>3
18. Realizo un trabajo colaborativo con mis colegas	4,29	4,63	4,02		
19. Colaboro para dar solución a problemas de equidad educacional que afectan a mis estudiantes	4,71	4,56	4,13	0,00	1>3
20. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para una práctica docente reflexiva	4,29	4,38	4,40		
21. Cuestiono las creencias sobre educación aceptadas por los docentes	3,71	3,19	2,91	0,04	1>3
22. La formación permanente facilita el desarrollo de la innovación	4,64	4,81	4,55		
23. Valoro los proyectos de innovación que se puedan dar en los establecimientos educativos	4,43	4,81	4,71		

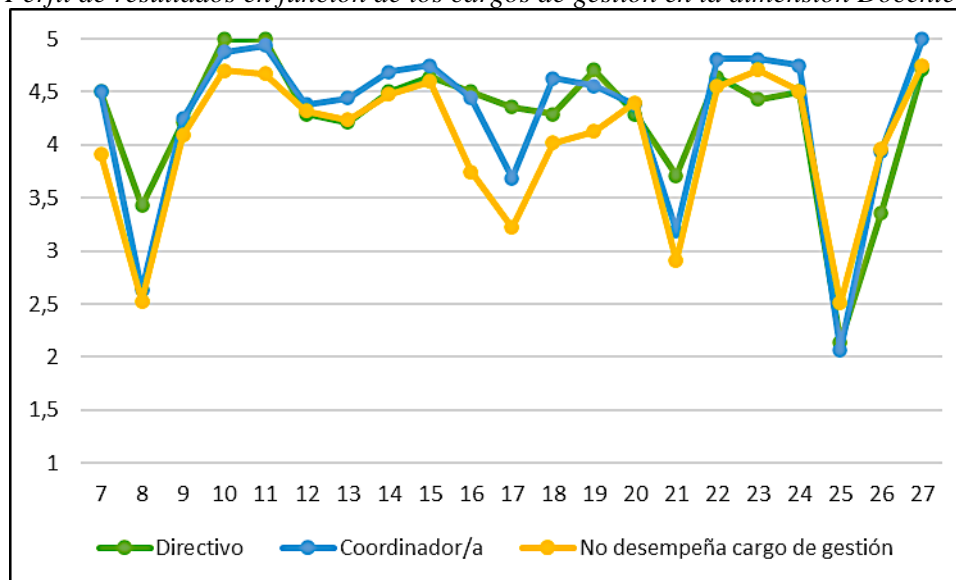
Capítulo 7. Análisis de resultados

24. La sistematización de una práctica docente reflexiva facilita la generación de proyectos de innovación educativa	4,50	4,75	4,51		
25. El análisis que realizo de mis prácticas docentes está condicionado por mi tipo de contrato	2,14	2,06	2,51		
26. Tener una sobrecarga laboral dificulta mi participación en proyectos de innovación	3,36	3,94	3,96		
27. Tengo confianza en las potencialidades que mis estudiantes tienen	4,71	5,00	4,75		

Nota. Elaboración propia

Figura 73

Perfil de resultados en función de los cargos de gestión en la dimensión Docente



Nota. Elaboración propia

Dimensión Práctica Docente Reflexiva

En los ítems que componen esta dimensión no se encontraron diferencias significativas ($p \leq 0,05$). Cabe señalar, que en los ítems 31 y 32 las tres categorías (*Directivo*, *Coordinador/a* y *No desempeña cargo de gestión*), presentan medias bajas. De la misma manera, el grupo *Coordinador/a* en el ítem 37 (Tabla 75, Figura 74).

Tabla 75

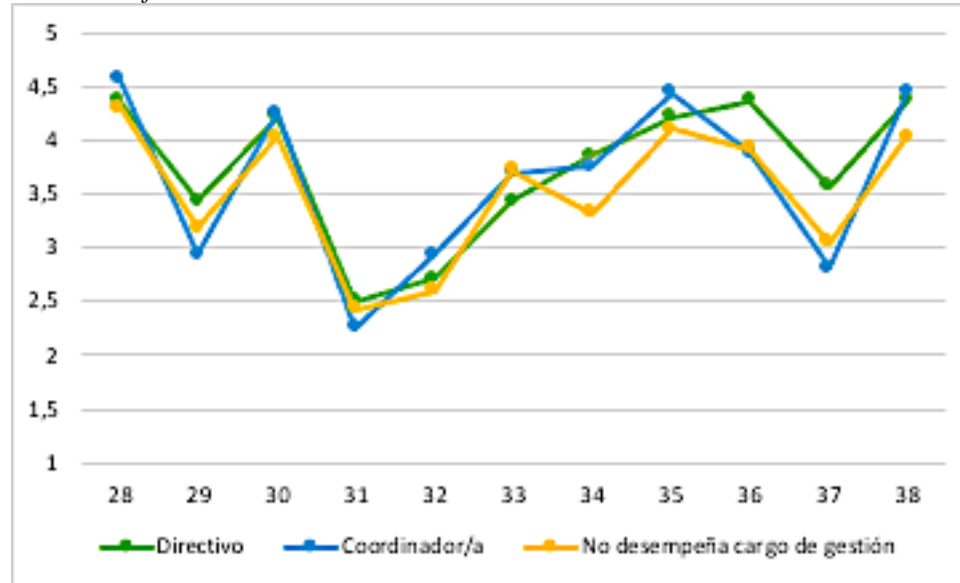
Resultados en función de los cargos de gestión en la dimensión Práctica Docente Reflexiva

ÍTEMS	Directivo (1)	Coordinador/a (2)	No desempeña cargo de gestión (3)	Sig	Dif
	Media	Media	Media		
28. Reflexiono sobre mi labor docente	4,36	4,56	4,30		
29. Utilizo algún método o instrumento que me permite reflexionar sistemáticamente respecto de mi práctica docente	3,43	2,94	3,18		
30. Considero diferentes perspectivas (teóricas y/o relacionadas a mi experiencia profesional o aportadas por mis colegas), al reflexionar sobre mis prácticas docentes	4,21	4,25	4,03		
31. Para analizar mis prácticas docentes sólo es necesaria mi experiencia profesional	2,50	2,25	2,42		
32. El análisis de mis prácticas docentes se basa sólo en aspectos pedagógicos	2,71	2,94	2,60		
33. La reflexión que realizo sobre mis prácticas docentes la respaldo en mi experiencia profesional	3,43	3,69	3,72		
34. La reflexión que realizo de mis prácticas docentes considera la literatura y las investigaciones científicas	3,86	3,75	3,32		
35. La revisión y actualización del conocimiento científico mejoran la reflexión sobre mi practica	4,21	4,44	4,11		
36. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones sociales que tiene mi actuar pedagógico	4,36	3,88	3,92		
37. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones políticas que tienen mi actuar pedagógico	3,57	2,81	3,05		
38. Identifico problemáticas y/o situaciones que me permiten iniciar procesos de reflexión docente	4,36	4,44	4,03		

Nota. Elaboración propia

Figura 74

Perfil de resultados en función de los cargos de gestión en la dimensión Práctica Docente Reflexiva



Nota. Elaboración propia

Dimensión Innovación

Al cotejar los niveles de significación no se aprecian diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en ninguno de los ítems incluidos en esta dimensión (Tabla 76, Figura 75). Se destacan por tener una media baja, en la categoría *directivo* los ítems 41-42-45 y 46. En la categoría *coordinador/a* los ítems 41 y 46 y en la categoría que *no desempeña cargos de gestión* los ítems 41-42-45 y 46.

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Tabla 76

Resultados en función de los cargos de gestión en la dimensión Innovación

ÍTEMS	Directivo (1)	Coordinador/a (2)	No desempeña cargo de gestión (3)	Sig	Dif
	Media	Media	Media		
39. Los proyectos de innovación en los que participo son planificados colaborativamente	4,25	3,80	3,62		
40. Los proyectos de innovación en los que participo surgen de un análisis reflexivo	4,25	4,00	3,72		
41. Los proyectos de innovación en los que participo son impuestos	1,50	2,00	2,57		
42. En mi institución existen las metodologías de trabajo necesarias para implementar proyectos de innovación	2,79	3,31	2,90		
43. En mi institución existen los recursos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,64	3,63	3,35		
44. En mi institución se aportan los tiempos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,57	3,00	3,02		
45. En mi institución existen sistemas de evaluación inicial para la implementación de proyectos de innovación	2,79	3,06	2,75		
46. En mi institución existen sistemas de evaluación para valorar el impacto de la implementación de proyectos de innovación	2,79	2,88	2,67		
47. Analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación	4,57	4,81	4,54		
48. La planificación colaborativa contribuye a generar proyectos de innovación	4,57	4,88	4,48		
49. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para generar proyectos de innovación	4,07	4,13	4,15		
50. Los proyectos de innovación requieren del apoyo de los equipos directivos	4,64	4,94	4,73		
51. En mi institución disponemos de coordinadores internos para los procesos de innovación educativa	3,00	3,19	2,66		
52. En mi institución disponemos de asesores externos para los procesos de innovación educativa.	2,79	2,88	2,57		
53. En mi institución existen canales expeditos de comunicación que facilitan la innovación educativa	3,43	3,13	2,98		
54. Las evaluaciones externas en que participan mis estudiantes (Sistema de medición de la calidad de la educación, SIMCE y Prueba de selección universitaria, PSU) condicionan los procesos de innovación en los que participo	2,93	3,75	3,35		

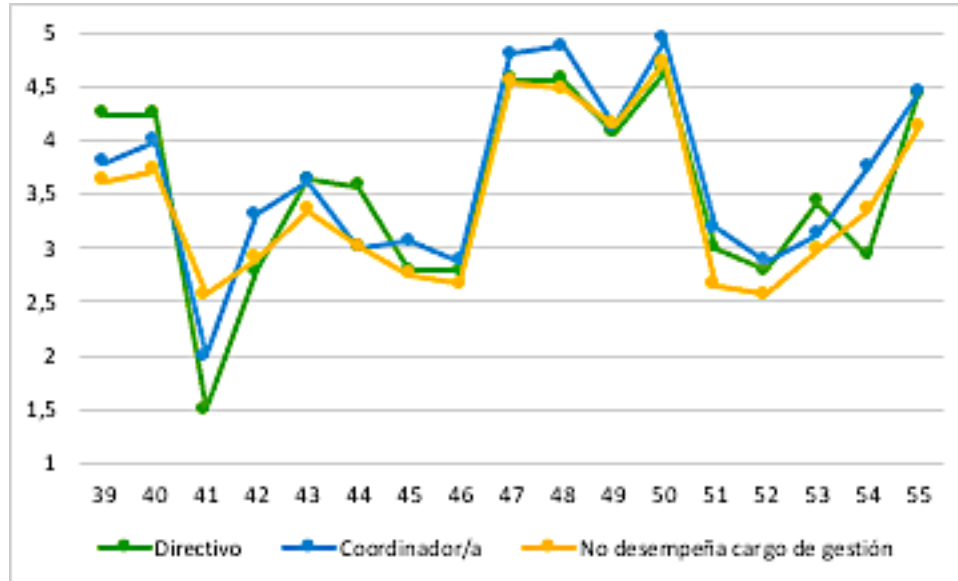
Capítulo 7. Análisis de resultados

55. Me siento motivado para participar en procesos de innovación	4,43	4,44	4,12		
--	------	------	------	--	--

Nota. Elaboración propia

Figura 75

Perfil de resultados en función de los cargos de gestión en la dimensión Innovación



Nota. Elaboración propia

XI Resultados en función de la *participación en proyectos de innovación*

Para la comparación de los resultados, según la *participación en proyectos de innovación* se ha aplicado la prueba no paramétrica U. de Mann-Withney (UMW).

Dimensión Contexto

En esta dimensión se encontraron diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en los ítems 5 ($p=0,04$) y 6 ($p=0,01$). En ambos ítems, la diferencia es favorable para aquellos docentes que *sí* han *participado en proyectos de innovación* con relación a quienes *no* han participado (Tabla 77, Figura 76).

Tabla 77

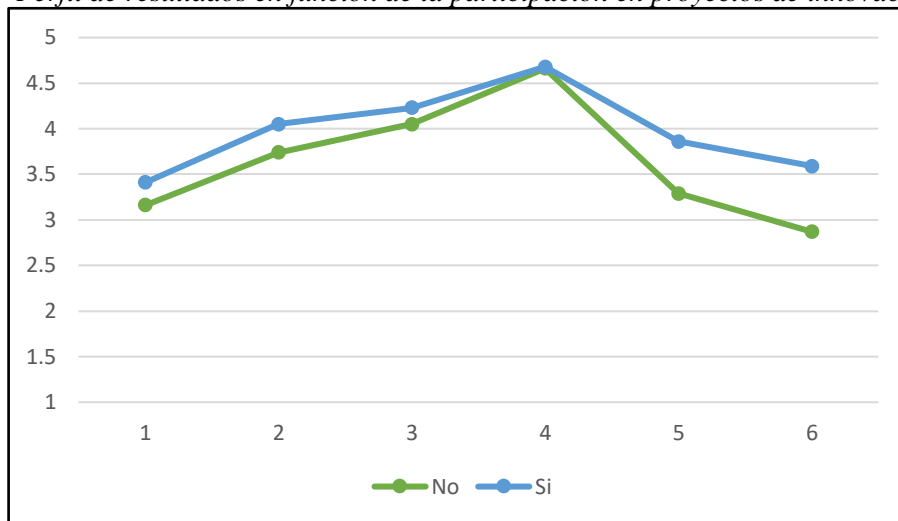
Resultados en función de la participación en proyectos de innovación en la dimensión Contexto

ÍTEMS	No (1)	Si (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
1. Dispongo de tiempo en mi horario de trabajo para analizar mi práctica docente	3,16	3,41		
2. Dentro de mi ámbito de responsabilidades cuento con autonomía para adoptar decisiones	3,74	4,05		
3. Se promueve en mi espacio laboral el trabajo colaborativo entre docentes	4,05	4,23		
4. La efectividad de los proyectos de innovación requiere de un liderazgo distribuido	4,66	4,68		
5. La cantidad de estudiantes que atiendo condiciona el tiempo que dedico a analizar mi práctica docente	3,29	3,86	0,04	2>1
6. Dentro de mi ámbito de competencias participo en la toma de decisiones políticas a nivel institucional	2,87	3,59	0,01	2>1

Nota. Elaboración propia

Figura 76

Perfil de resultados en función de la participación en proyectos de innovación en la dimensión Contexto



Nota. Elaboración propia

Dimensión Docente

Al revisar los niveles de significación, se puede señalar la presencia de diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en los ítems 8 ($p=0,00$), 9 ($p=0,00$), 12 ($p=0,00$), 13 ($p=0,00$), 16 ($p=0,03$), 17 ($p=0,00$), 18 ($p=0,00$) y 19 ($p=0,01$). En cada uno de ellos, la diferencia es a favor del profesorado que *sí ha participado en proyectos de innovación* versus quienes *no* lo han hecho.

El ítem 25 ($p=0,02$) tiene una diferencia significativa ($p \leq 0,05$) favorable para el profesorado que *no* ha participado en proyectos de innovación sobre el que *sí lo* ha hecho (Tabla 78, Figura 77).

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Tabla 78

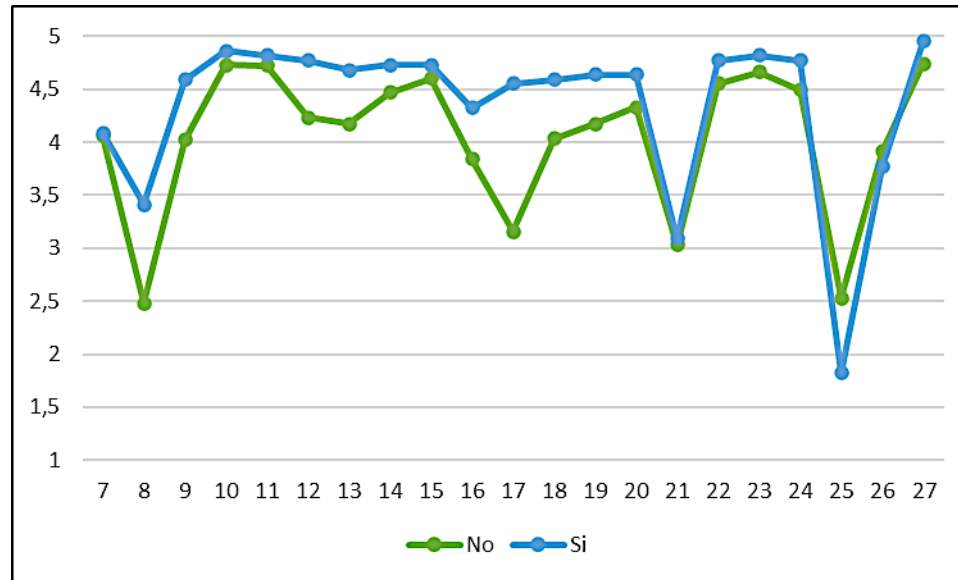
Resultados en función de la participación en proyectos de innovación en la dimensión Docente

ÍTEMS	No (1)	Si (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
7. El contexto en el cual me desempeño profesionalmente favorece mis metas profesionales	4,06	4,09		
8. He participado de investigaciones en el ámbito educativo	2,48	3,41	0,00	2>1
9. Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa	4,02	4,59	0,00	2>1
10. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje mejora la práctica docente reflexiva	4,73	4,86		
11. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje permite identificar elementos de mejora	4,72	4,82		
12. Transfiero a mi práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizo sobre mi labor docente	4,23	4,77	0,00	2>1
13. Las metodologías que utilizo favorecen el aprendizaje de mis estudiantes	4,17	4,68	0,00	2>1
14. Las actividades que realizo en aula consideran los intereses de mis estudiantes	4,47	4,73		
15. Las actividades que realizo en aula consideran los conocimientos previos de mis estudiantes	4,60	4,73		
16. Participo activamente en grupos de reflexión e intercambio pedagógico	3,84	4,32	0,03	2>1
17. Participo activamente en alguna comunidad de aprendizaje o red de desarrollo profesional	3,16	4,55	0,00	2>1
18. Realizo un trabajo colaborativo con mis colegas	4,03	4,59	0,00	2>1
19. Colaboro para dar solución a problemas de equidad educacional que afectan a mis estudiantes	4,17	4,64	0,01	2>1
20. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para una práctica docente reflexiva	4,33	4,64		
21. Cuestiono las creencias sobre educación aceptadas por los docentes	3,03	3,09		
22. La formación permanente facilita el desarrollo de la innovación	4,55	4,77		
23. Valoro los proyectos de innovación que se puedan dar en los establecimientos educativos	4,66	4,82		
24. La sistematización de una práctica docente reflexiva facilita la generación de proyectos de innovación educativa	4,49	4,77		
25. El análisis que realizo de mis prácticas docentes está condicionado por mi tipo de contrato	2,53	1,82	0,02	1>2
26. Tener una sobrecarga laboral dificulta mi participación en proyectos de innovación	3,91	3,77		
27. Tengo confianza en las potencialidades que mis estudiantes tienen	4,74	4,95		

Nota. Elaboración propia

Figura 77

Perfil de resultados en función de la participación en proyectos de innovación en la dimensión Docente



Nota. Elaboración propia

Dimensión Práctica Docente Reflexiva

En esta dimensión se encontraron diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en los ítems 29 ($p=0,03$), 34 ($p=0,01$), 36 ($p=0,00$) y 37 ($p=0,02$). En ellos, la diferencia es favorable para el profesorado que *sí ha* participado en proyectos de innovación versus quienes *no* han participado (Tabla 79, Figura 78).

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Tabla 79

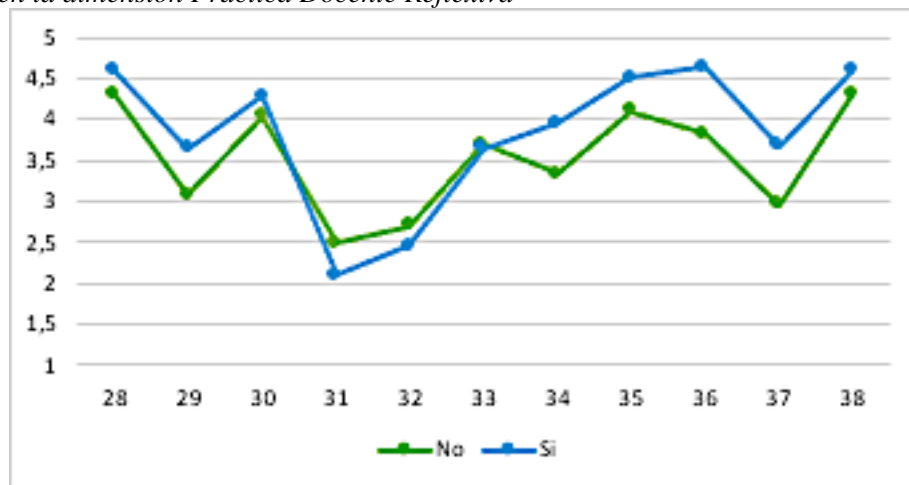
Resultados en función de la participación en proyectos de innovación en la dimensión Práctica Docente Reflexiva

ÍTEMS	No (1)	Si (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
28. Reflexiono sobre mi labor docente	4,29	4,59		
29. Utilizo algún método o instrumento que me permite reflexionar sistemáticamente respecto de mi práctica docente	3,08	3,64	0,03	2>1
30. Considero diferentes perspectivas (teóricas y/o relacionadas a mi experiencia profesional o aportadas por mis colegas), al reflexionar sobre mis prácticas docentes	4,04	4,27		
31. Para analizar mis prácticas docentes sólo es necesaria mi experiencia profesional	2,48	2,09		
32. El análisis de mis prácticas docentes se basa sólo en aspectos pedagógicos	2,70	2,45		
33. La reflexión que realizo sobre mis prácticas docentes la respaldo en mi experiencia profesional	3,69	3,64		
34. La reflexión que realizo de mis prácticas docentes considera la literatura y las investigaciones científicas	3,33	3,95	0,01	2>1
35. La revisión y actualización del conocimiento científico mejoran la reflexión sobre mi práctica	4,09	4,50		
36. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones sociales que tiene mi actuar pedagógico	3,82	4,64	0,00	2>1
37. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones políticas que tienen mi actuar pedagógico	2,95	3,68	0,02	2>1
38. Identifico problemáticas y/o situaciones que me permiten iniciar procesos de reflexión docente	4,29	4,59		

Nota. Elaboración propia

Figura 78

Perfil de resultados en función de la participación en proyectos de innovación en la dimensión Práctica Docente Reflexiva



Nota. Elaboración propia

Dimensión Innovación

En esta dimensión se encontró diferencia significativa ($p \leq 0,05$) en el ítem 47 a favor de los docentes que sí han participado en proyectos de innovación (Tabla 80, Figura 79). Cabe mencionar que, tanto el profesorado que *sí ha* tenido *participación en proyectos de innovación* como el que *no* lo ha hecho, presenta en los ítems 41-42-45-46-51 y 52 medias bajas.

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Tabla 80

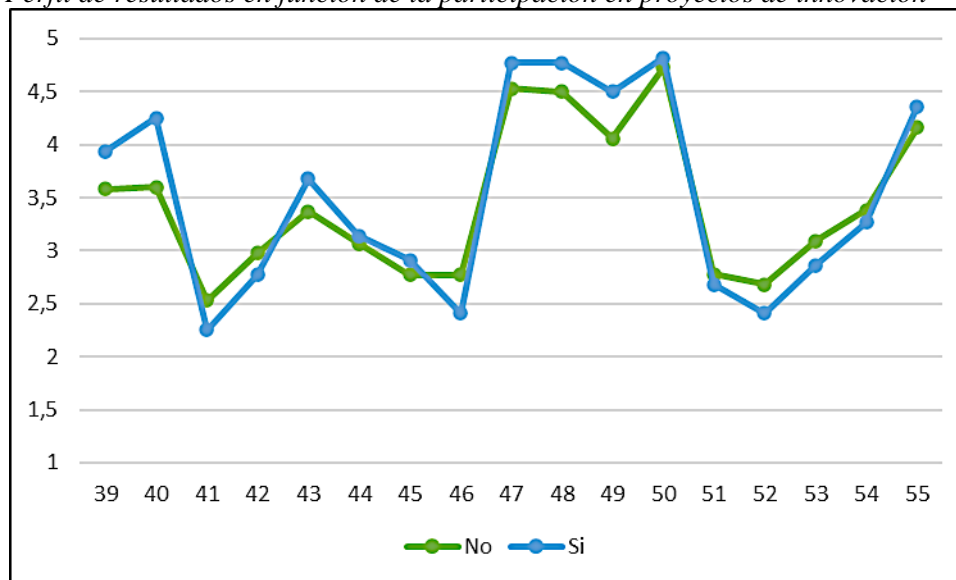
Resultados en función de la participación en proyectos de innovación en la dimensión Innovación

ÍTEMS	No (1)	Si (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
39. Los proyectos de innovación en los que participo son planificados colaborativamente	3,58	3,94		
40. Los proyectos de innovación en los que participo surgen de un análisis reflexivo	3,60	4,25		
41. Los proyectos de innovación en los que participo son impuestos	2,53	2,25		
42. En mi institución existen las metodologías de trabajo necesarias para implementar proyectos de innovación	2,98	2,77		
43. En mi institución existen los recursos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,37	3,68		
44. En mi institución se aportan los tiempos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,07	3,14		
45. En mi institución existen sistemas de evaluación inicial para la implementación de proyectos de innovación	2,77	2,91		
46. En mi institución existen sistemas de evaluación para valorar el impacto de la implementación de proyectos de innovación	2,77	2,41		
47. Analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación	4,53	4,77	0,05	2>1
48. La planificación colaborativa contribuye a generar proyectos de innovación	4,50	4,77		
49. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para generar proyectos de innovación	4,06	4,50		
50. Los proyectos de innovación requieren del apoyo de los equipos directivos	4,73	4,82		
51. En mi institución disponemos de coordinadores internos para los procesos de innovación educativa	2,78	2,68		
52. En mi institución disponemos de asesores externos para los procesos de innovación educativa.	2,68	2,41		
53. En mi institución existen canales expeditos de comunicación que facilitan la innovación educativa	3,09	2,86		
54. Las evaluaciones externas en que participan mis estudiantes (Sistema de medición de la calidad de la educación, SIMCE y Prueba de selección universitaria, PSU) condicionan los procesos de innovación en los que participo	3,38	3,27		
55. Me siento motivado para participar en procesos de innovación	4,16	4,36		

Nota. Elaboración propia

Figura 79

Perfil de resultados en función de la participación en proyectos de innovación



Nota. Elaboración propia

XII Resultados en función de la *formación relacionada con reflexión docente y/o innovación educativa* recibida

Para identificar diferencias significativas entre las dos categorías en el ítem que pregunta sobre la *formación relacionada con reflexión docente y/o innovación educativa* recibida por los docentes, se calculó la U de Mann-Whitney (2 muestras).

Dimensión Contexto

Al revisar los niveles de significación, se puede señalar la presencia de diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en los ítems 1 ($p=0,00$), 2 ($p=0,00$) y 3 ($p=0,03$). En cada ítem la diferencia es favorable en el grupo que *sí tiene formación relacionada con reflexión docente y/o innovación educativa* en comparación con quienes *no* la tienen. Las significaciones estadísticas son detalladas en la Tabla 81, Figura 80.

Tabla 81

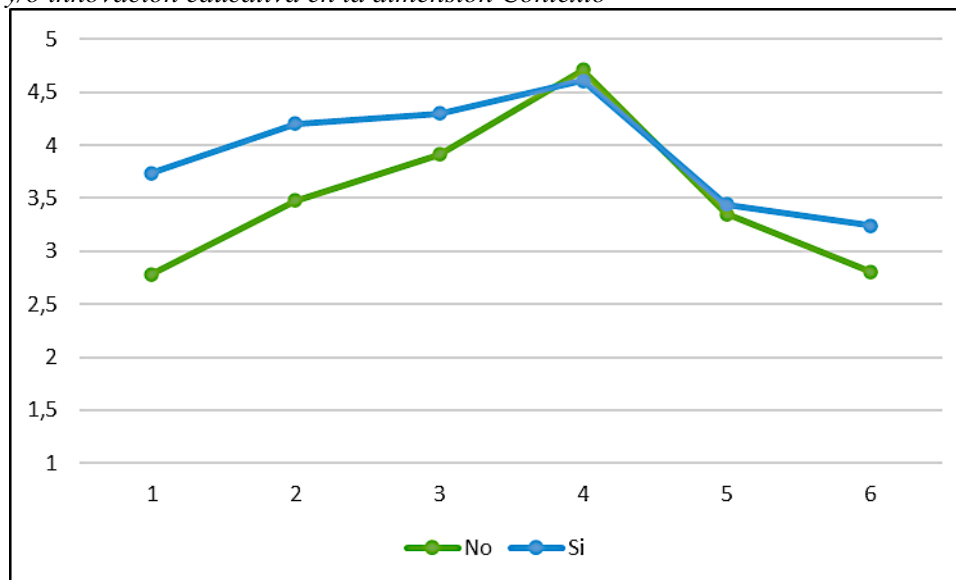
Resultados en función de la formación relacionada con reflexión docente y/o innovación educativa en la dimensión Contexto

ÍTEMS	No (1)	Si (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
1. Dispongo de tiempo en mi horario de trabajo para analizar mi práctica docente	2,78	3,74	0,00	2>1
2. Dentro de mi ámbito de responsabilidades cuento con autonomía para adoptar decisiones	3,48	4,20	0,00	2>1
3. Se promueve en mi espacio laboral el trabajo colaborativo entre docentes	3,91	4,30	0,03	2>1
4. La efectividad de los proyectos de innovación requiere de un liderazgo distribuido	4,71	4,61		
5. La cantidad de estudiantes que atiendo condiciona el tiempo que dedico a analizar mi práctica docente	3,35	3,44		
6. Dentro de mi ámbito de competencias participo en la toma de decisiones políticas a nivel institucional	2,81	3,24		

Nota. Elaboración propia

Figura 80

Perfil de resultados en función de la formación relacionada con reflexión docente y/o innovación educativa en la dimensión Contexto



Nota. Elaboración propia

Dimensión Docente

Significaciones estadísticas ($p \leq 0,05$) se encontraron en los ítems 8 ($p=0,01$), 9 ($p=0,04$), 15 ($p=0,03$) y 24 ($p=0,00$). En cada caso se observa una diferencia a favor del profesorado que *sí tiene formación relacionada con reflexión docente y/o innovación educativa* versus quienes *no* la tienen (Tabla 82, Figura 81).

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Tabla 82

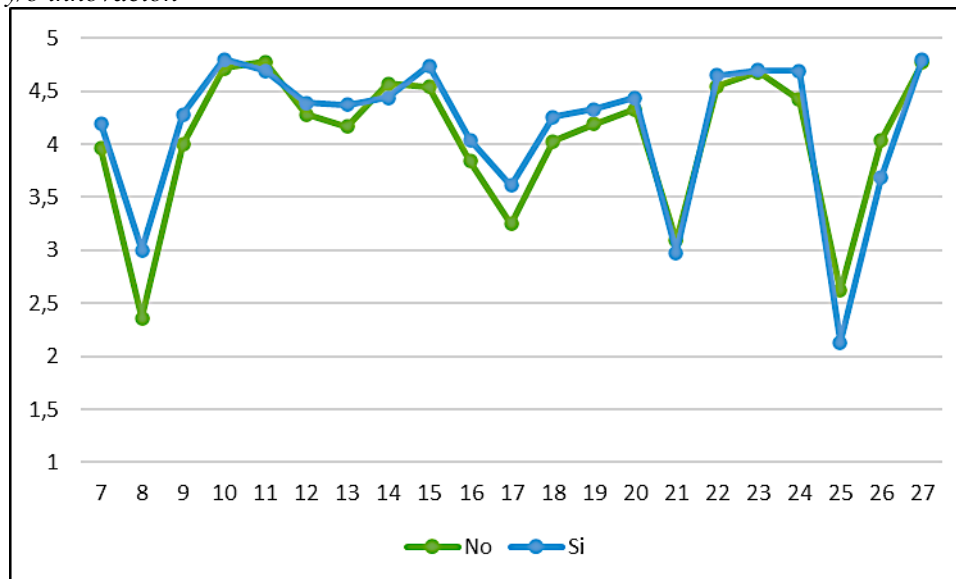
Resultados en función de la formación relacionada con reflexión docente y/o innovación educativa en la dimensión Docente

ÍTEMS	No (1)	Si (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
7. El contexto en el cual me desempeño profesionalmente favorece mis metas profesionales	3,96	4,20		
8. He participado de investigaciones en el ámbito educativo	2,36	3,00	0,01	2>1
9. Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa	4,00	4,28	0,04	2>1
10. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje mejora la práctica docente reflexiva	4,72	4,80		
11. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje permite identificar elementos de mejora	4,78	4,69		
12. Transfiero a mi práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizo sobre mi labor docente	4,28	4,39		
13. Las metodologías que utilizo favorecen el aprendizaje de mis estudiantes	4,17	4,37		
14. Las actividades que realizo en aula consideran los intereses de mis estudiantes	4,57	4,44		
15. Las actividades que realizo en aula consideran los conocimientos previos de mis estudiantes	4,54	4,74	0,03	2>1
16. Participo activamente en grupos de reflexión e intercambio pedagógico	3,84	4,04		
17. Participo activamente en alguna comunidad de aprendizaje o red de desarrollo profesional	3,25	3,61		
18. Realizo un trabajo colaborativo con mis colegas	4,03	4,26		
19. Colaboro para dar solución a problemas de equidad educacional que afectan a mis estudiantes	4,19	4,33		
20. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para una práctica docente reflexiva	4,33	4,44		
21. Cuestiono las creencias sobre educación aceptadas por los docentes	3,09	2,98		
22. La formación permanente facilita el desarrollo de la innovación	4,55	4,65		
23. Valoro los proyectos de innovación que se puedan dar en los establecimientos educativos	4,68	4,70		
24. La sistematización de una práctica docente reflexiva facilita la generación de proyectos de innovación educativa	4,42	4,69	0,00	2>1
25. El análisis que realizo de mis prácticas docentes está condicionado por mi tipo de contrato	2,62	2,13		
26. Tener una sobrecarga laboral dificulta mi participación en proyectos de innovación	4,04	3,69		
27. Tengo confianza en las potencialidades que mis estudiantes tienen	4,77	4,80		

Nota. Elaboración propia

Figura 81

Perfil de resultados en función de la formación relacionada con reflexión docente y/o innovación



Nota. Elaboración propia

Dimensión Práctica Docente Reflexiva

En la dimensión Práctica Docente Reflexiva, se ha identificado una diferencia significativa ($p \leq 0,05$) en el ítem 29 ($p=0,02$), favorable para aquellos docentes que *sí han* recibido *formación relacionada con reflexión docente y/o innovación educativa* en comparación con quienes *no* la han recibido (Tabla 83, Figura 82).

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Tabla 83

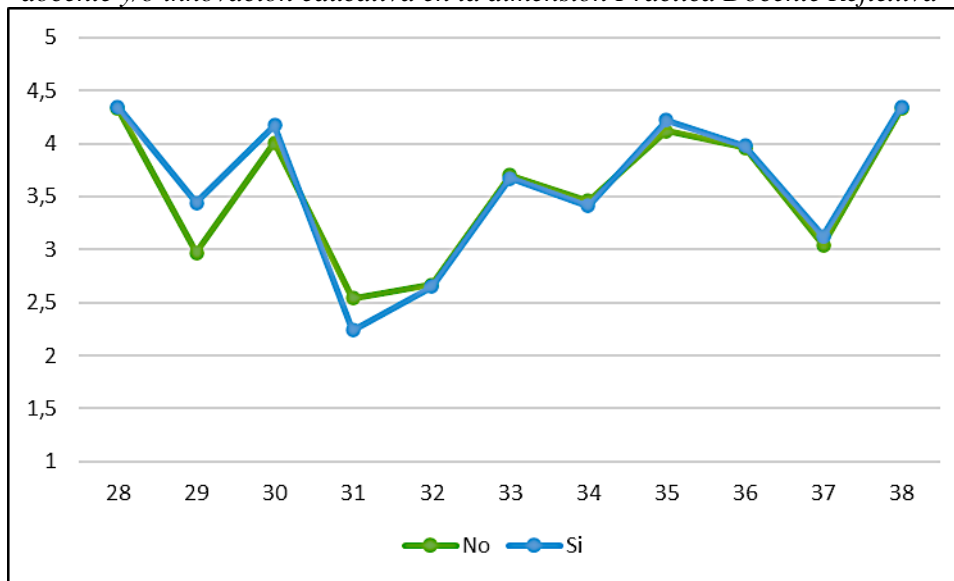
Resultados en función de la formación relacionada con reflexión docente y/o innovación educativa en la dimensión Práctica Docente Reflexiva

ÍTEMS	No (1)	Si (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
28. Reflexiono sobre mi labor docente	4,33	4,35		
29. Utilizo algún método o instrumento que me permite reflexionar sistemáticamente respecto de mi práctica docente	2,97	3,44	0,02	2>1
30. Considero diferentes perspectivas (teóricas y/o relacionadas a mi experiencia profesional o aportadas por mis colegas), al reflexionar sobre mis prácticas docentes	4,01	4,17		
31. Para analizar mis prácticas docentes sólo es necesaria mi experiencia profesional	2,54	2,24		
32. El análisis de mis prácticas docentes se basa sólo en aspectos pedagógicos	2,67	2,65		
33. La reflexión que realizo sobre mis prácticas docentes la respaldo en mi experiencia profesional	3,70	3,67		
34. La reflexión que realizo de mis prácticas docentes considera la literatura y las investigaciones científicas	3,46	3,41		
35. La revisión y actualización del conocimiento científico mejoran la reflexión sobre mi práctica	4,12	4,22		
36. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones sociales que tiene mi actuar pedagógico	3,96	3,98		
37. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones políticas que tienen mi actuar pedagógico	3,04	3,13		
38. Identifico problemáticas y/o situaciones que me permiten iniciar procesos de reflexión docente	4,33	4,35		

Nota. Elaboración propia

Figura 82

Perfil de resultados en función de la formación relacionada con reflexión docente y/o innovación educativa en la dimensión Práctica Docente Reflexiva



Nota. Elaboración propia

Dimensión Innovación

En esta dimensión se encontraron diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en los ítems 43 ($p=0,00$) y 44 ($p=0,02$). En cada ítems la diferencia es favorable para aquellos docentes que *sí tiene formación relacionada con reflexión docente y/o innovación educativa* con relación a quienes *no* la tienen (Tabla 84, Figura 83).

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Tabla 84

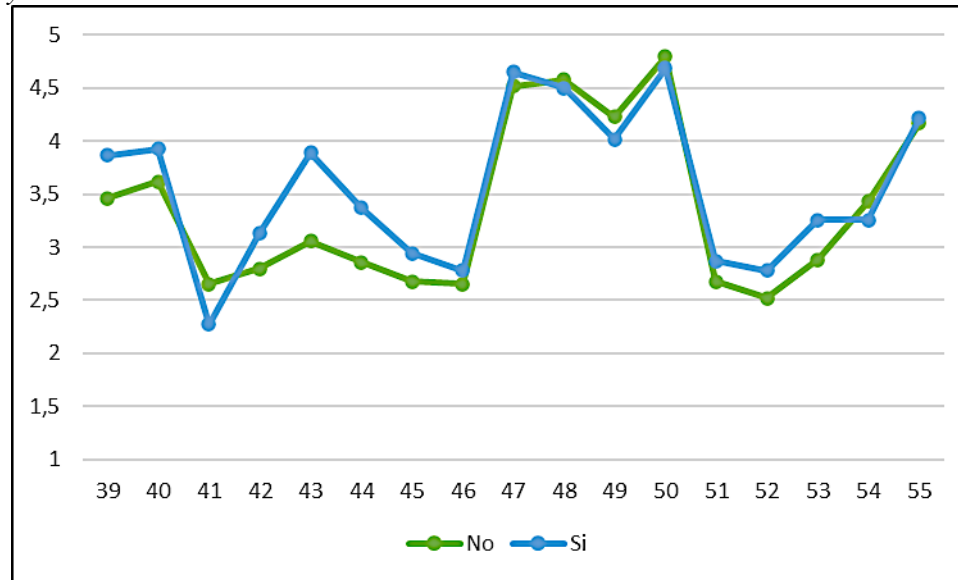
Resultados en función de la formación relacionada con reflexión docente y/o innovación educativa en la dimensión Innovación

ÍTEMS	No (1)	Si (2)	Sig	Dif
	Media	Media		
39. Los proyectos de innovación en los que participo son planificados colaborativamente	3,46	3,87		
40. Los proyectos de innovación en los que participo surgen de un análisis reflexivo	3,62	3,93		
41. Los proyectos de innovación en los que participo son impuestos	2,65	2,27		
42. En mi institución existen las metodologías de trabajo necesarias para implementar proyectos de innovación	2,80	3,13		
43. En mi institución existen los recursos necesarios para implementar proyectos de innovación	3,06	3,89	0,00	2>1
44. En mi institución se aportan los tiempos necesarios para implementar proyectos de innovación	2,86	3,37	0,02	2>1
45. En mi institución existen sistemas de evaluación inicial para la implementación de proyectos de innovación	2,68	2,94		
46. En mi institución existen sistemas de evaluación para valorar el impacto de la implementación de proyectos de innovación	2,65	2,78		
47. Analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación	4,52	4,65		
48. La planificación colaborativa contribuye a generar proyectos de innovación	4,58	4,50		
49. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para generar proyectos de innovación	4,23	4,02		
50. Los proyectos de innovación requieren del apoyo de los equipos directivos	4,80	4,69		
51. En mi institución disponemos de coordinadores internos para los procesos de innovación educativa	2,68	2,87		
52. En mi institución disponemos de asesores externos para los procesos de innovación educativa.	2,52	2,78		
53. En mi institución existen canales expeditos de comunicación que facilitan la innovación educativa	2,88	3,26		
54. Las evaluaciones externas en que participan mis estudiantes (Sistema de medición de la calidad de la educación, SIMCE y Prueba de selección universitaria, PSU) condicionan los procesos de innovación en los que participo	3,43	3,26		
55. Me siento motivado para participar en procesos de innovación	4,17	4,22		

Nota. Elaboración propia

Figura 83

Perfil de resultados en función de la formación relacionada con reflexión docente y/o innovación educativa en la dimensión Innovación



Nota. Elaboración propia

Capítulo 7. Análisis de los resultados

A continuación, en la Tabla 85 se puede observar un resumen de los ítems de respuesta cerrada que presentan diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en función de las variables sociodemográficas. Posteriormente, el Cuadro 2 expone una síntesis descriptiva que se deriva de los mismos resultados obtenidos.

Tabla 85

Comparaciones de medias para diferencias significativas

	Ítems	21	25	34	51						
Sexo											
Hombre		3,44*	2,83*	3,78*	3,19*						
Mujer		2,87	2,23	3,30	2,59						
	Ítems	8	17	25	43	54					
Edad											
Inicial 22-37		2,33	3,11	2,61*	3,19	3,56*					
Intermedio 38-51		2,79	3,38	2,55	3,52	3,45					
Avanzado 52-65		3,17*	4,07*	1,83	3,83*	2,83					
	Ítems	21	25	41	54						
Años de experiencia profesional											
Inicial 1-13		2,90	2,74*	2,71*	3,60*						
Intermedio 14-27		3,64*	2,04	2,42	3,21						
Avanzado 28-40		2,73	1,77	1,44	2,73						
	Ítems	46	51	52	55						
Años de experiencia profesional en el establecimiento actual											
Inicial 0-10		2,83*	2,99*	2,80*	4,25						
Intermedio 11-21		2,33	2,00	2,17	4,33*						
Avanzado 22-32		1,78	1,22	1,33	3,33						
	Ítems	6	8	9	12	16	17	19	21	22	24
Grado académico más alto											
Licenciado/a		2,88	2,46	4,04	4,27	3,83	3,21	4,18	2,91	4,56	4,48
Magister o Doctor/a		3,68*	3,63*	4,58*	4,63*	4,47*	4,47*	4,63*	3,74*	4,79*	4,84*
	Ítems	27	34	36	38	47	48	55			
Licenciado/a		4,74	3,35	3,88	4,05	4,52	4,49	4,11			
Magister o Doctor/a		5,00*	3,95*	4,47*	4,53*	4,89*	4,84*	4,68*			
	Ítems	8	17	49							
Dependencia del establecimiento											
Público		2,79*	3,55*	4,23*							
Particular subvencionado		2,08	2,84	3,76							
	Ítems	1	2	3	4	15	16	18			
Nivel en que realiza clases											
Primer ciclo básico (1ro-4to básico)		3,72*	4,20*	4,54*	4,80*	4,80*	4,39*	4,50*			

Capítulo 7. Análisis de resultados

Segundo ciclo básico (5to-8vo básico)	3,12	3,76	3,83	4,51	4,46	3,54	3,85				
Enseñanza media	2,64	3,33	3,78	4,67	4,58	3,78	3,97				
Ítems	21	22	27	30							
Primer ciclo básico (1ro-4to básico)	2,74	4,76*	4,91*	4,35*							
Segundo ciclo básico (5to-8vo básico)	3,10	4,68	4,66	3,90							
Enseñanza media	3,36*	4,28	4,75	3,94							
Ítems	10	11	14								
Jornada de contrato											
Jornada completa	4,81*	4,82*	4,58								
Media jornada	4,67	4,67	5,00*								
Por horas	4,52	4,39	4,17								
Ítems	1	8	31	37	52						
Plazo del contrato											
Indefinido	3,02	2,43	2,63*	3,28*	2,44						
Plazo fijo	3,55*	3,05*	1,98	2,69	3,00*						
Ítems	6	16	17	19	21						
Cargo de gestión											
Directivo	4,14*	4,50*	4,36*	4,71*	3,71*						
Coordinador/a	3,63	4,44	3,69	4,56	3,19						
No desempeña rol de gestión	2,72	3,75	3,22	4,13	2,91						
Ítems	5	6	8	9	12	13	16	17	18	19	
Participación en proyectos de innovación											
No	3,29	2,87	2,48	4,02	4,23	4,17	3,84	3,16	4,03	4,17	
Sí	3,86*	3,59*	3,41*	4,59*	4,77*	4,68*	4,32*	4,55*	4,59*	4,64*	
Ítems	25	29	34	36	37	47					
No	2,53*	3,08	3,33	3,82	2,95	4,53					
Sí	1,82	3,64*	3,95*	4,64*	3,68*	4,71					
Ítems	1	2	3	8	9	15	24	29	43	44	
Formación relacionada con reflexión docente y/o innovación educativa											
No	2,78	3,48	3,91	2,36	4,00	4,54	4,42	2,97	3,06	2,86	
Sí	3,74*	4,20*	4,30*	3,00*	4,28*	4,74*	4,69*	3,44*	3,89*	3,37*	

Nota. Elaboración propia

1. La comparación es por ítems para cada variable sociodemográfica. Se reportan diferencias estadísticamente significativas al $p \leq 0,05$.

2. *Indica diferencia significativa.

Cuadro 2

Síntesis descriptiva de los resultados obtenidos en los ítems

Resumen descriptivo de ítems de respuesta cerrada que presentan diferencias significativas ($p \leq 0,05$) en función de los ítems sociodemográficos

- En el ítem sociodemográfico *sexo*, las principales diferencias se distinguen en la opción de los docentes hombres por considerar la literatura y las investigaciones científicas en las reflexiones que realizan (ít34), condicionándolas al tipo de contrato que tengan (ít25). De igual manera, en cuestionar las creencias sobre educación aceptadas por los docentes (ít21) y en indicar que en sus instituciones se dispone de coordinadores internos para los procesos de innovación educativa (ít51).
- En el ítem sociodemográfico *Edad*, el profesorado que se encuentra en el grupo *inicial* (27-37 años) puntúan más que los profesores que se encuentran en el grupo *avanzado* (52 a 65 años), en condicionar los análisis de sus prácticas docentes al tipo de contrato que tengan (ít25) y en condicionar los procesos de innovación en los que toman parte a las evaluaciones externas en la que participan sus estudiantes (ít54). A su vez, el profesorado que se ubica en el grupo *avanzado* (52 a 65 años) muestra mayores puntajes que el grupo *inicial* (27 a 37 años), en participar de investigaciones en el ámbito educativo (ít8) y en comunidades de aprendizaje o red de desarrollo profesional (ít17). Además de considerar que en su institución existen los recursos necesarios para implementar proyectos de innovación (ít43).
- Al analizar los resultados de los participantes según *años de experiencia profesional*, aquellos profesores que se encuentran en el grupo de experiencia *intermedia* (14 a 27 años) puntúan más en cuestionar las creencias sobre educación aceptadas por los docentes (ít21) que aquellos docentes que se ubican en las categorías *inicial* (1 a 13 años) y *avanzado* (28 a 40 años). Además, los docentes que se encuentran en etapa *inicial* (1 a 13 años) presenta mayor puntuación que el grupo *avanzado* (52 a 65 años), en condicionar el análisis de sus prácticas docentes al tipo de contrato que tengan (ít25). Así mismo, manifiestan que los procesos de innovación en los que intervienen estarían condicionados a la participación de sus estudiantes en evaluaciones externas (Sistema de medición de la calidad de la educación, SIMCE y Prueba de selección universitaria, PSU) (ít54) y que los proyectos de innovación en los que participan son impuestos (ít41).
- Al revisar los resultados según años de *experiencia profesional en el establecimiento actual*, el grupo *inicial* que tiene entre 0 y 10 años en el establecimiento presenta diferencias a su favor con relación al grupo *avanzado* (22 a 32 años) en los siguientes ítems: visualizar que su institución cuenta con coordinadores internos (ít51), asesores externos (ít52) y sistemas de evaluación para valorar el impacto (ít46) de la implementación de proyectos de innovación educativa, además de sentirse motivados para participar en procesos de innovación (ít55).
- Las principales diferencias identificadas en ítems vinculados al *grado académico más alto* que el

Capítulo 7. Análisis de resultados

profesorado presenta son a favor de aquellos que tiene los grados académicos de *magister o doctor/a* por sobre *licenciado/a*. En estos ítems indican que participan activamente en comunidades de aprendizaje o redes de desarrollo profesional (ít17) y en grupos de reflexión e intercambio pedagógico (ít16), pudiendo identificar problemáticas y/o situaciones que les permite iniciar procesos de reflexión docente (ít38). En los cuales consideran la literatura, las investigaciones científicas (ít34) y las implicaciones sociales que tiene su actuar pedagógico (ít36). Transfiriendo a su práctica las nuevas ideas que aporta esta reflexión(ít12).

También, consideran que sus competencias profesionales (ít9), la formación permanente (ít22), la sistematización de una práctica docente reflexiva (ít24), analizar colaborativamente el quehacer profesional (ít47) y la planificación colaborativa (ít48) facilitan y contribuyen a generar proyectos de innovación, en los cuales se sienten motivados para participar (ít55).

Por último, indican que han participado de investigaciones en el ámbito educativo (ít8), que cuestionan las creencias sobre educación aceptadas por los docentes (ít21), que colaboran para dar solución a problemas de equidad educacional que afectan a sus estudiantes(ít19) y que, dentro de su ámbito de competencia, participan en la toma de decisiones políticas a nivel institucional (ít6).

- Con relación a la *dependencia del establecimiento* el profesorado proveniente del sector *público*, muestran mayores puntajes que el profesorado de establecimientos *particulares subvencionados*, en los ítems que indagan sobre su participación de investigaciones en el ámbito educativo (ít8) y en alguna comunidad de aprendizaje o red de desarrollo profesional (ít17). De igual manera, en determinar que la autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para generar proyectos de innovación (ít49).
- Al analizar los resultados del ítem sociodemográfico *nivel en que realiza clases*, aquellos docentes que se desempeñan en el *primer ciclo básico* mostraron diferencias a su favor, con relación a aquellos docentes que se desempeñan en *enseñanza media*, relacionadas con disponer de tiempo dentro de su horario de trabajo para realizar análisis de sus prácticas docentes (ít1), contar con autonomía para tomar decisiones (ít2) y considerar que una formación permanente facilita el desarrollo de innovación educativa (ít22).

El ítem que indaga sobre la promoción del trabajo colaborativo entre docentes que se realiza en espacios laborales (ít3), presenta puntuaciones favorables en aquellos docentes que se desempeñan en el *primer ciclo básico* en referencia a aquellos docentes que se desempeñan en el *segundo ciclo básico* y, de la misma manera, con aquellos docentes que se desempeñan en *enseñanza media*.

El profesorado que realiza clases en el *primer ciclo básico* presenta puntuaciones a su favor, con relación a aquellos docentes que se desempeñan en el *segundo ciclo básico*, en su implicación con el trabajo colaborativo. Ellos manifiestan que realizan un trabajo colaborativo con sus colegas (ít18) y que participan de manera activa en grupos de reflexión e intercambio pedagógico (ít16). Con relación a su gestión pedagógica, las diferencias a su favor radican en que las actividades que realizan en aula

consideran los conocimientos previos de sus estudiantes (ít15) y que tienen confianza en sus potencialidades (ít27). Por último, los profesores expresan que los proyectos de innovación requieren de un liderazgo distribuido para su efectividad (ít4) y que consideran diferentes perspectivas (teóricas y/o relacionadas con su experiencia profesional o aportadas por colegas), al reflexionar sobre sus prácticas docentes (ít30).

En mayor medida los docentes que hacen clases en *enseñanza media* cuestionan las creencias sobre educación aceptadas por los docentes (ít21), respecto a los docentes del *primer ciclo básico*.

- El análisis realizado en el ítem *jornada de contrato* muestra que quienes trabajan en *jornada completa* tiene mayor puntaje, con relación a aquellos docentes que trabajan *por horas*, en los ítems relacionados con su opinión sobre la participación activa en una comunidad de aprendizaje. También, señalan que mejora la práctica docente reflexiva (ít10) y permite identificar elementos de mejora (ít11). De igual manera, expresan que las actividades que realizan en aula consideran los intereses de sus estudiantes (ít14).
- El *plazo del contrato* es relevante estadísticamente para el profesorado que tienen *contrato indefinido*, sobre el profesorado que posee un contrato a *plazo fijo*, en los ítems relacionados con el análisis de sus prácticas docentes, específicamente en aquellos que indican que para analizar sus prácticas docentes sólo es necesaria su experiencia profesional (31) y que estos análisis consideran las implicaciones políticas que tienen su actuar pedagógico (37).

El profesorado con *plazo fijo* presenta diferencias significativas a su favor, sobre el profesorado con contrato *indefinido*, en juzgar que disponen de tiempo en su horario de trabajo para analizar su práctica docente (ít1) y que en su institución disponen de asesores externos para los procesos de innovación educativa (ít52). De igual manera, manifiestan haber participado de investigaciones en el ámbito educativo (ít8).

- Con relación a los *cargos de gestión* se observan diferencias a favor de quienes tienen cargos *directivos*, comparados con aquellos docentes que *no desempeñan cargos de gestión*, en los ítems relacionados con su participación en la toma de decisiones políticas a nivel institucional (ít6), en grupos de reflexión e intercambio pedagógico (ít16) y en comunidades de aprendizaje o red de desarrollo profesional (ít17). Además de manifestar que colaboran para dar solución a problemas de equidad educacional que afectan a sus estudiantes (ít19) y que cuestionan las creencias sobre educación aceptadas por los docentes (ít21). Los *coordinadores/as* presentan puntaje favorable, en comparación con aquellos docentes que *no desempeñan cargos de gestión*, en su participación de las decisiones políticas a nivel institucional (ít6).
- El profesorado que *sí participó en proyectos de innovación* presenta más puntaje comparado con quienes *no lo han hecho*, en los ítems asociadas a condicionar el tiempo que dedican a analizar su práctica docente

Capítulo 7. Análisis de resultados

a la cantidad de estudiantes que atienden (ít5) y a su participación, dentro de su ámbito de competencias, en la toma de decisiones políticas a nivel institucional (ít6). Así mismo, realizan trabajo colaborativo con sus colegas (ít18) valorando, en estas instancias, el análisis de sus prácticas pedagógicas como fuente de contribución a la innovación (ít47) y participan activamente en grupos de reflexión e intercambio pedagógico (ít16). En alguna comunidad de aprendizaje o red de desarrollo profesional (ít17), transfieren a su práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizan sobre su labor docente (ít12), colaboran para dar solución a problemas de equidad educacional que afectan a sus estudiantes (ít19) e indican que las metodologías que utilizan favorecen el aprendizaje de sus estudiantes (ít13). Además, utilizan algún método o instrumento que les permite reflexionar sistemáticamente respecto de su práctica docente (ít29) considerando la literatura, las investigaciones científicas (ít34) y las implicaciones sociales (ít36) y políticas (ít37) que tiene su actuar pedagógico. De igual manera, sienten que sus competencias profesionales les permiten abordar procesos de innovación educativa (ít9) y han participado de investigaciones en el ámbito educativo (ít8).

Condicionar el análisis de las prácticas docentes al tipo de contrato (ít25), presenta una puntuación superior en aquellos docentes que *no han participado en proyectos* de innovación sobre los que *si* lo han realizado.

- Al analizar los resultados relacionados con la *formación en reflexión docente y/o innovación educativa*, el profesorado que *sí* tiene formación en reflexión o innovación perciben en mayor medida que aquellos docentes que *no* tiene este tipo de formación que en su espacio laboral se promueve el trabajo colaborativo entre docentes (ít3). Además de disponer de tiempo en su horario de trabajo para analizar su práctica docente (ít1), contar con autonomía dentro de su ámbito de responsabilidades para adoptar decisiones (ít2) y sentir que sus competencias profesionales les permiten abordar procesos de innovación (ít9). Asimismo, utilizan algún método o instrumento que les permite reflexionar sistemáticamente respecto de su práctica docente (ít29), observando que la sistematización de una práctica docente reflexiva facilita la generación de proyectos de innovación (ít24). Además, indican que en sus instituciones existen los recursos (ít43) y se aportan los tiempos necesarios (ít44) para implementar proyectos de innovación. Agregando a lo anterior, que han participado de investigaciones en el ámbito educativo (ít8) y las actividades que realizan en aula consideran los conocimientos previos de sus estudiantes (ít15).

Nota. Elaboración propia

7.3. Análisis Cualitativo

Estrategia analítica de datos cualitativos

Para los análisis cualitativos se utilizó el software Atlas ti. Este programa es adecuado para el análisis de información textual procedente de la transcripción de entrevista, grupos de discusión, documentos u otros (Bisquerra et al., 2019). Los procedimientos seguidos en un análisis cualitativo resultan ser propios o singulares en cada investigación. En palabras de Rodríguez et al. (1996):

Los datos recogidos en el campo constituyen las piezas de un puzzle que el analista se encarga de ir encajando, utilizando la evidencia recogida para orientar la búsqueda de nuevas evidencias susceptibles de incorporarse a un esquema emergente de significados que dé cuenta de la realidad estudiada y que poco a poco va aproximando al investigador a la descripción y la comprensión de la misma (p.22).

Comúnmente el análisis cualitativo considera un proceso analítico básico de tres etapas: reducción o condensación de la información o datos, disposición-transformación o visualización de los datos y la obtención de resultados que conlleva la extracción de conclusiones (Bisquerra et al., 2019 y Miles et al., 2020). En cada una de estas etapas el investigador manipula, transforma, operacionaliza, reflexiona y comprueba la información, para extraer lo relevante y así dar respuesta al problema investigado. En estas etapas resulta relevante preservar la naturaleza textual de la información recogida, proceso que se realiza mediante una categorización que conduce hacia la descripción y comprensión, para luego llegar a elaborar modelos conceptuales explicativos (Rodríguez et al., 1996).

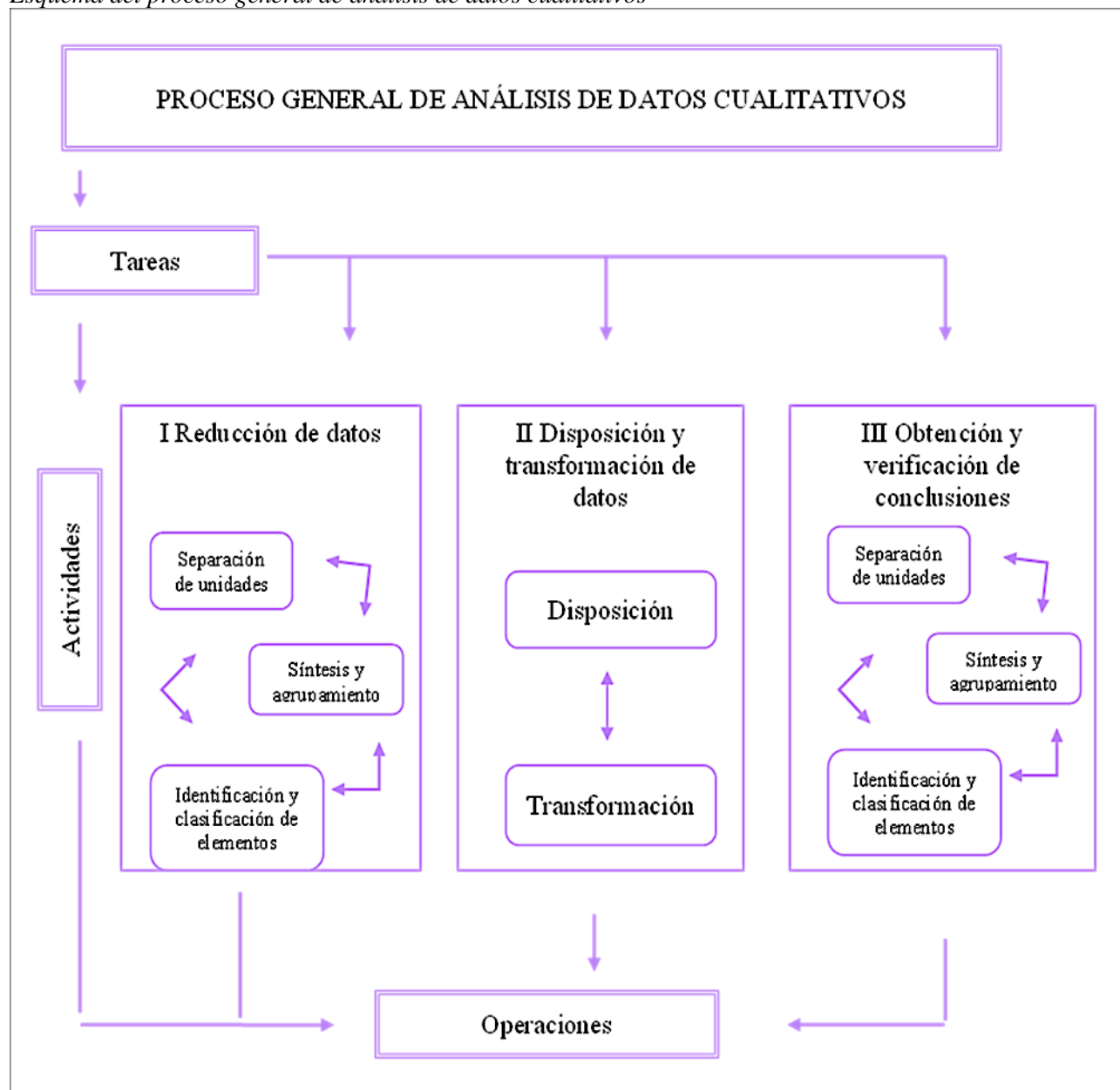
Siguiendo la propuesta presentada por Miles y Huberman (1994) quienes identifican 3 subprocesos interrelacionados, Rodríguez et al. (1996) dan a conocer el esquema presentado en

Capítulo 7. Análisis de resultados

la Figura 84 donde es posible visualizar y comprender las etapas y los alcances que cada una tiene en un análisis cualitativo.

Figura 84

Esquema del proceso general de análisis de datos cualitativos



Nota. Tomado de Rodríguez, Gil y García, 1996, p.206

La primera etapa de un análisis cualitativo presenta diferencias a nivel conceptual. Miles et al. (2020) la denominan condensación de datos que involucra el proceso de seleccionar,

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

enfocar, abstraer y transformar los datos. “Al condensar, estamos haciendo que los datos sean más fuertes. (Nos mantenemos alejados de la “reducción” de datos como término porque eso implica que estamos debilitando o perdiendo algo en el proceso)” (p.8).

Para Navarro et al. (2017) se trata de una reducción de la información, siendo una tarea que se desarrolla antes, durante y tras la recogida de datos. Antes, por cuanto está relacionada con la delimitación del problema y los recursos disponibles. De manera posterior, es decir durante y luego de la recogida de datos, la reducción implica tres actividades las cuales son:

- Separación en unidades: Se realiza en función de criterios (temáticos, temporales, cronológicos, sociales, contextuales, espaciales, gramaticales y conversacionales).
- Identificación y clasificación de unidades: Actividad ligada a la anterior que consiste en categorizar y codificar la información bajo un mismo criterio. Una categoría puede referirse a situaciones y contextos, actividades y acontecimientos, relaciones entre personas, comportamientos, opiniones, sentimientos, perspectivas de un problema, métodos, estrategias o procesos. La codificación es la operación concreta, proceso físico o manipulativo, por el que se asigna a cada unidad un código dejando constancia de la categorización realizada (Navarro et al., 2017; Rodríguez et al., 1996).
- Síntesis y agrupamiento: A medida que se avanza en la elaboración de categorías o códigos estos se agrupan creando sistemas de categorías o metacategorías que contienen la información alojada en otras por tener algo en común. Así mismo, se crean sistemas de códigos o metacódigos que agrupan a un conjunto de códigos (Navarro et al., 2017 y Rodríguez et al., 1996).

Agregando a lo anterior, Bisquerra et al. (2019) manifiestan que el mecanismo fundamental del análisis de datos cualitativos consiste en buscar "temas comunes o agrupaciones

Capítulo 7. Análisis de resultados

conceptuales en un conjunto de narraciones recogidas” (p.350). Indican que las operaciones más representativas de este tipo de análisis son: la categorización, que corresponde a una simplificación del contenido en unidades o categorías en concordancia con un criterio, y la codificación, que es la acción de asignar a cada unidad de contenido un código propio relacionado con la categoría donde se incluye. En una primera mirada, la categorización es predominantemente descriptiva, puesto que permite reagrupar los datos, identificar regularidades, patrones y principios. Así como también inconsistencias, contradicciones e incoherencias. De manera posterior, el análisis evoluciona adquiriendo un carácter más teórico y abstracto.

Las categorías de análisis pueden definirse siguiendo un procedimiento inductivo (nacido al ir reflexionando acerca de los contenidos que los datos aportan, identificando temas o dimensiones relevantes). Una lógica o procedimiento deductivo (se recurre a una teoría, comúnmente se utiliza el marco teórico y conceptual de una investigación, supuestos, hipótesis, categorías utilizadas en otros estudios o los propios instrumentos de investigación empleados). O una combinación de ambas, donde en un principio se realiza una codificación inductiva que permite una sistematización de los datos, para posteriormente ir orientando el proceso a una codificación más teórica centrada en lo que se investiga (Bisquerra et al., 2019 y Rodríguez et al., 1996).

En esta investigación, las unidades de análisis se separaron siguiendo un criterio temático a través de un procedimiento mixto: deductivo- inductivo de categorización. Para ello, inicialmente se utilizaron como base las dimensiones, las sub-dimensiones y los indicadores que permitieron crear los instrumentos con los que se recogió información (cuestionario y guion de la entrevista). A partir de aquí, en el análisis documental se definieron 4 categorías y 14 códigos, y

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

en el análisis de las entrevistas se definieron 5 categorías y 20 códigos. Las categorías y códigos de análisis se pueden observar en la siguiente Tabla 86.

Tabla 86

Categorías y códigos de análisis

Categorías utilizadas en el análisis documental	Códigos utilizados en el análisis documental	Categorías utilizadas en el análisis de las entrevistas	Códigos utilizados en el análisis de las entrevistas
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> - Cultura institucional - Liderazgo - Condiciones laborales - Instancias de reflexión - Gestión de recursos 	Contexto	<ul style="list-style-type: none"> - Autonomía docente - Liderazgo - Participación docente en decisiones políticas
Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo profesional - Formas de trabajo docente - Perfil docente - Gestión pedagógica 	Docente	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollo profesional docente - Trabajo colaborativo - Valoración docente del trabajo colaborativo - Beneficio del trabajo colaborativo - Gestión pedagógica
Práctica Docente Reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> - Niveles de reflexión 	Práctica docente reflexiva	<ul style="list-style-type: none"> - Definición de reflexión - Metodologías-Formas de trabajo - Niveles de reflexión - Facilitadores de reflexión - Obstaculizadores de reflexión
Innovación	<ul style="list-style-type: none"> - Disposición docente con relación a la innovación - Procesos de innovación - Facilitadores de innovación - Obstaculizadores de innovación 	Innovación	<ul style="list-style-type: none"> - Definición de innovación - Genesis proyectos de innovación - Desarrollo proyectos de innovación - Participación docente en proyectos de innovación - Facilitadores de innovación - Obstaculizadores de innovación
		Reflexión e innovación	<ul style="list-style-type: none"> - Relación reflexión-Innovación

Nota. Elaboración propia

Capítulo 7. Análisis de resultados

Como segundo punto, en un análisis cualitativo se encuentra la disposición y transformación o visualización de los datos. Esta etapa corresponde a “un conjunto organizado y condensado de información que permite la reflexión analítica y la acción” (Miles et al., 2020, p.8). De manera habitual, resulta necesario realizar un cambio en el lenguaje con los datos obtenidos. Esta acción es denominada transformación de los datos, su objetivo radica en propiciar su revisión y comprensión, condicionando decisiones en el proceso de análisis para extraer las conclusiones (Rodríguez et al., 1996).

La organización que se da a los datos hace posible comprender y memorizar relaciones, lo que facilita y posibilita su posterior interpretación. Ayuda “al analista a ver ‘que va con qué’ o ‘qué se relaciona con qué’” (p.352). Para este fin, la información puede ser representada en gráficas, matrices, diagramas de flujos, cuadros de doble entrada u otros (Bisquerra et al., 2019).

Finalmente, la extracción de conclusiones es considerada una tarea no circunscrita a ningún momento particular del proceso de análisis, por cuanto es una actividad que se inicia con la recopilación de datos y permanece vigente tanto en la transcripción como en las posteriores lecturas y reflexiones que se hace en torno al proceso y contenido de los datos. De manera más puntual, desde el inicio del proceso el analista cualitativo va desarrollando conclusiones, soportadas en la identificación de regularidades, patrones, explicaciones y flujos causales, así como en la elaboración de generalizaciones, tipologías y modelos (Bisquerra et al., 2019; Miles et al., 2020 y Rodríguez et al., 1996).

Para Miles et al. (2020), las conclusiones evolucionan y se van confirmando en la medida que el analista avanza en su tarea. Además, indican que el término “conclusiones” es la terminología más extendida y aceptada dado que representa la expectativa final de cualquier trabajo y metodología de investigación. Sin perjuicios de que “algunos autores discrepan del

término `conclusiones´ porque la naturaleza de la vida social contemporánea, creen es demasiado incierta, tenue y fluida para cualquier noción de finalidad. Otros términos preferidos como `hallazgos, `descubrimiento´ y `cierre´ suavizan el borde presuntivo de la certeza autoritaria” (p.9).

7.3.1. Análisis documental

Con lo anteriormente expuesto, el análisis documental contempló el desarrollo de tres etapas para la obtención de los resultados cualitativos:

I. Recopilación del material: Se obtuvo desde la web los documentos institucionales correspondientes a: PEI Centro 1 (MINEDUC, 2020a), PEI Centro 2 (MINEDUC, 2021a), PEI Centro 3 (MINEDUC, 2020b), PEI Centro 4 (MINEDUC, 2021b) y PEI Centro 5 (MINEDUC, 2020c). Los documentos oficiales prescriptivos: Ley 20.903 (MINEDUC, 2016b) y LGE (MINEDUC, 2009) y procedimentales: MBE (MINEDUC, 2008).

II. Condensación de la información: En el programa Atlas ti se categorizó la información entregada por los documentos señalados. El criterio utilizado para esta categorización fue siempre de orden semántico. Para esto, se creó una red semántica que consideró los indicadores que permitieron la elaboración de los ítems del cuestionario y las preguntas de las entrevistas como códigos deductivos y se agregaron códigos inductivos o emergentes según aparecían en el análisis. En este punto, se definen por cada código deductivo un número variable de códigos inductivos (temáticas) que corresponden a organizaciones, causas y explicaciones acerca de la reflexión y los procesos de innovación que los docentes realizan. Este proceso se sintetiza en la Tabla 87.

Capítulo 7. Análisis de resultados

Tabla 87

Categorías, códigos deductivos e inductivos del análisis documental

Categoría (Dimensión)	Códigos deductivos	Códigos inductivos (temáticas)
Contexto	Cultura institucional	- Propuesta - Valores - Pilares de desarrollo - Familia - Redes/Apoyos/Reuniones - Clima
	Liderazgo	- Organización/ Roles/ Responsabilidades/ Funciones de directivos u otros lideres
	Condiciones laborales	- Aspectos positivos - Aspectos negativos
	Instancias de reflexión	-Temas de reflexión - Espacios de reflexión
	Gestión de recursos	- Ingresos - Egresos
Docente	Desarrollo profesional	- Responsabilidad/ Deberes y derechos docente de conocimientos y actualización en su desarrollo profesional - Apoyo formativo/ Capacitación docente - Organización del desarrollo profesional - Evaluación docente
	Formas de trabajo docente	No se crearon códigos inductivos
	Perfil docente	- Características - Manejo de conflictos/ Disciplina/ Convivencia - Trascendencia/ Responsabilidad ética - Relaciones con la comunidad
	Gestión pedagógica	- Rol/ Responsabilidades docentes - Atención a la diversidad (consideración a particularidades de estudiantes) - Trascendencia de procesos formativos. - Clima/afectividad - Uso de recursos - Metodologías/Estrategias/Modelos pedagógicos - Procesos de enseñanza aprendizaje
Práctica Docente Reflexiva	Niveles de reflexión	- Pedagógica - Crítico
Innovación	Disposición docente con relación a la innovación	No se crearon códigos inductivos
	Procesos de innovación	No se crearon códigos inductivos
	Obstaculizadores de innovación	No se crearon códigos inductivos
	Facilitadores de innovación	- Instrumentos/ Organismos facilitadores - Estrategias o actividades facilitadoras

Nota. Elaboración propia

III. Disposición y representación de la información: Una vez codificados los datos y siguiendo lo planteado por Bisquerra et al. (2019) y Miles et al. (2020) quienes proponen la utilización de matrices y redes para presentar los datos, se optó por organizar la información en matrices para luego crear redes de códigos. Esta metodología facilitó la visualización, por ende, la comprensión de la información y de las relaciones existentes, lográndose así extraer los resultados y conclusiones. Dado que, “elaborar conclusiones supone recomponer los elementos desmenuzados y contruidos durante la fase analítica y transformar los relatos de los participantes en el relato de la propia persona que investiga” (Navarro et al., 2017, p.301). Cabe mencionar, que esta etapa consideró 3 apartados, los cuales se mencionan a continuación.

Apartado 1. Análisis cuantitativo de códigos y citas.

Por su extensión se presenta sólo la matriz, el gráfico y una síntesis de las citas encontradas por códigos en cada uno de los documentos analizados¹¹. En efecto, la Tabla 88 y la Figura 85 muestran la cantidad de citas por códigos encontradas en cada uno de los documentos analizados. Y cabe mencionar, que el Cuadro 3 expone una síntesis de las citas por códigos encontradas en los documentos.

¹¹ Esta parte del análisis se encuentra completa en el Drive Tribunal.
Carpeta I Análisis cuantitativos y cualitativos completos.
Anexo III. Análisis cuantitativo de códigos y citas del análisis documental.

Tabla 88

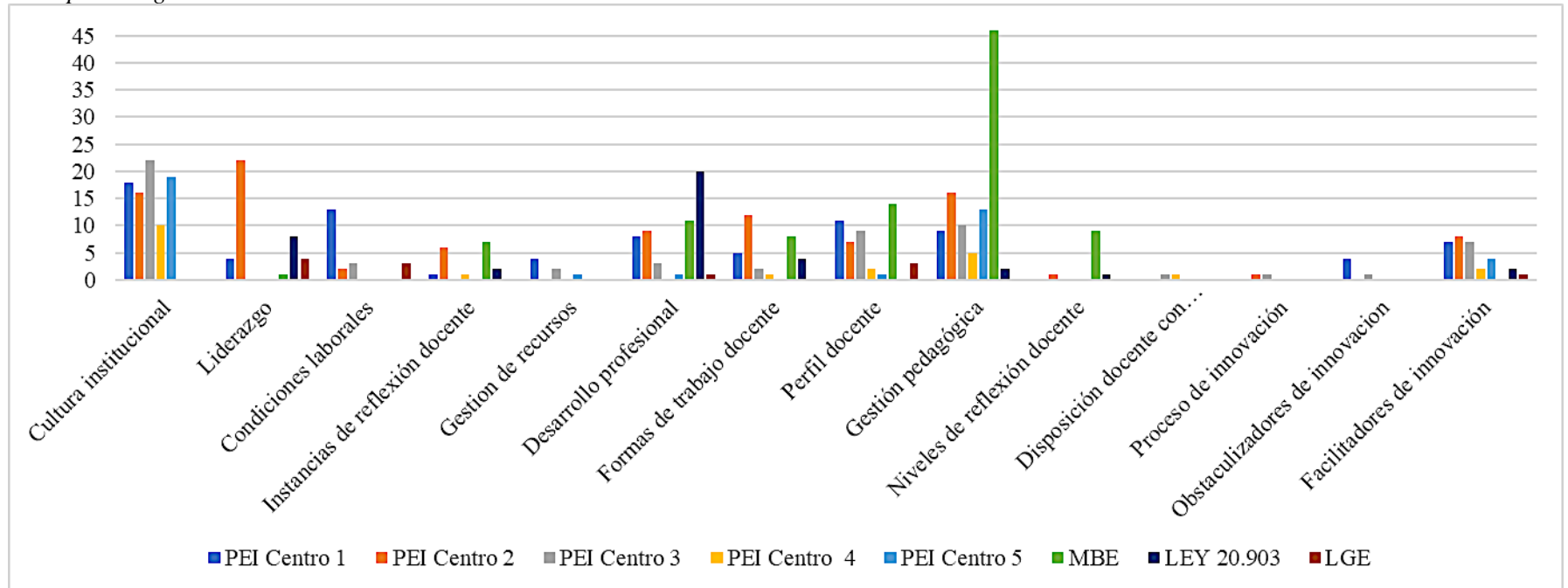
Citas por códigos en todos los documentos

Dimensión	Documentos/ Cantidad de Citas por Códigos	PEI Centro 1	PEI Centro 2	PEI Centro 3	PEI Centro 4	PEI Centro 5	MBE	LEY 20.903	LGE	Totales
Contexto	Cultura institucional	18	16	22	10	19	0	0	0	85
	Liderazgo	4	22	0	0	0	1	8	4	39
	Condiciones laborales	13	2	3	0	0	0	0	3	21
	Instancias de reflexión docente	1	6	0	1	0	7	2	0	17
	Gestión de recursos	4	0	2	0	1	0	0	0	7
Docente	Desarrollo profesional	8	9	3	0	1	11	20	1	53
	Formas de trabajo docente	5	12	2	1	0	8	4	0	32
	Perfil docente	11	7	9	2	1	14	0	3	47
	Gestión pedagógica	9	16	10	5	13	46	2	0	101
Práctica docente reflexiva	Niveles de reflexión docente	0	1	0	0	0	9	1	0	11
Innovación	Disposición docente con relación a la innovación	0	0	1	1	0	0	0	0	2
	Proceso de innovación	0	1	1	0	0	0	0	0	2
	Obstaculizadores de innovación	4	0	1	0	0	0	0	0	5
	Facilitadores de innovación	7	8	7	2	4	0	2	1	31
	Totales	84	100	61	22	39	96	39	12	453

Nota. Elaboración propia

Figura 85

Citas por códigos en todos los documentos



Nota. Elaboración propia

Cuadro 3

Síntesis de las citas por códigos encontradas en los documentos

Se observa que la mayor cantidad de citas es aportada por el MBE en el código “Gestión pedagógica” (46), lo que resulta consecuente con la naturaleza de este cuadro normativo, por cuanto sitúa marcos de desempeño profesional que buscan contribuir a mejorar la calidad docente y fortalecer el reconocimiento social de esta profesión.

Aportes significativos realiza el PEI Centro 3 en el código “Cultura institucional” y el PEI centro 2 en el código “Liderazgo”, específicamente 22 citas en cada caso, considerando que los PEI son instrumentos que identifican y caracterizan a la institución educativa en torno a sus concepciones y a la construcción que colectivamente organizan de su visión, misión y objetivos. Al respecto, resulta coherente que sean los PEI los que aporten la mayor cantidad de información relacionada.

En diferente medida, cada uno de los documentos analizados no aporta citas a uno o más códigos (0 citas).

Nota. Elaboración propia

Apartado 2. Análisis de Citas por Códigos.

Para la organización de las citas encontradas en cada código se dispuso matrices, siguiendo la metodología que se explica a continuación:

- Se filtraron las citas por códigos (herramientas de consultas en Atlas ti).
- Se creó una matriz para presentar las citas encontradas por cada código.
- En cada matriz se agruparon las citas por temáticas.

Luego de cada matriz se incluyó un cuadro de síntesis donde se puntualiza por temática aquella información que se encuentra mayoritariamente representada¹².

¹² Esta parte del análisis se encuentra completa en el Drive Tribunal.
Carpeta 1 Análisis cuantitativos y cualitativos completos.
Anexo IV. Análisis de citas por códigos del análisis documental.

Apartado 3. Análisis de Citas por Dimensión.

En esta parte se realiza un análisis por dimensión (reuniendo y resumiendo la información alojada en los cuadros de síntesis de cada uno de los códigos presentes en la dimensión analizada).

Luego de este paso, en cada Dimensión la información se consolida y presenta en cuadros finales de análisis y síntesis por dimensiones¹³. En este apartado se presenta las síntesis finales del análisis y síntesis por dimensión: (a) Dimensión Contexto, (b) Dimensión Docente, (c) Dimensión Práctica Docente Reflexiva, y (d) Dimensión Innovación.

a) Dimensión Contexto

Cuadro 4

Síntesis de la Dimensión Contexto

Los resultados obtenidos en la Dimensión Contexto indican:

- Propuestas y pilares formativos de los centros:
 - PEI Centro 1, formación deportiva con fines pedagógicos sustentada en valores democráticos, humanistas y participativos.
 - PEI Centro 2, formación con igualdad de oportunidades a todos los estudiantes para su máximo desarrollo intelectual, valórico y social.
 - PEI Centro 3, formación con un currículum de artes integrada para el desarrollo académico y personal de toda la comunidad educativa, complementándose la estimulación intelectual con la emocional.
 - PEI Centro 4, formación técnico profesional, sustentada en principios de equidad, justicia y libertad.
 - PEI Centro 5, propuesta de carácter inclusiva. Potencia las artes, la cultura, el respeto por el prójimo y el medio ambiente.
- Valores: respeto, la solidaridad, la responsabilidad, la honestidad, creatividad, autonomía, empatía y conciencia ecológica.

¹³ Esta parte del análisis se encuentra completa en el Drive Tribunal.
Carpeta 1 Análisis cuantitativos y cualitativos completos.
Anexo V. Análisis de citas por dimensión del análisis documental.

Capítulo 7. Análisis de resultados

- Gestión de recursos: Los soportes financieros se gestionan en base al Plan de Mejoramiento Educativo en propuestas dirigidas al Departamento de Administración Educacional. Arriendo kiosko y cajas chicas (PEI Centro1). Sistema de autofinanciamiento para actividades, postulación a proyectos de inversión educativa (PEI Centro3).
Los gastos emergentes son evaluados con el equipo directivo-técnico y consejo de profesores (PEI Centro1).
- Soportes: talleres de reforzamiento pedagógico, laboratorios, cajas chicas (PEI Centro 1), postulación a proyectos (PEI Centro 3). Redes de apoyo internas como son las UTP, director, consejos de profesores, equipos multidisciplinares (PEI Centro 1, 2) y múltiples redes externas de apoyo como son diversas instituciones educacionales (PEI Centro 1, 2 y 3), diversas instituciones y organizaciones de orden apoyo y seguridad social (PEI Centro 2 y 5), redes relacionadas con el área de la salud (Centro 1, 2 y 5), Municipalidades (PEI Centro 1 y 5), medios de comunicación (PEI Centro 5).
- Liderazgo: ejercido por los equipos directivos que deben respetar y cumplir todas las normas para conducir la realización de los PEI, promoviendo el desarrollo profesional docente necesario para el cumplimiento de las metas educativas (LGE, 2009).
- Familia: importante rol en los procesos educativos, integrándolas de diversas maneras para apoyar y compartir la labor educativa (PEI Centro 1, 2, 3 4 y 5).
- Clima laboral: se favorece la participación de toda la comunidad (PEI Centro 1 y 3), promoviéndose un positivo, seguro, armónico, organizado, estimulante y sano clima de aula (PEI Centro 2 y 3) propicio para el desarrollo integral de los estudiantes (PEI Centro 5). Con la satisfacción de las necesidades básicas y de autorrealización del equipo de trabajo (PEI Centro 3) y con respeto por su integridad física, psicológica y moral (LGE, 2009).
- Formas de trabajo docente: propicio para la reflexión docente (Ley 20.903, 2016b), la cual debe realizarse de manera individual, colectiva y sistemática en espacios que los docentes deben procurar y mantener (MBE, 2008 y Ley 20.903, 2016b) y donde se analice de manera crítica las prácticas de enseñanza (MBE, 2008) como son: la atención diferenciada para estudiantes con altas expectativas y para aquellos que presentan problemas en el aula (PEI Centro1). Los resultados de aprendizaje de los estudiantes (MBE, 2008) abordando problemas individuales o generales (PEI Centro 2). La profesión docente, el sistema educativo, las políticas vigentes (MBE, 2008), la revisión y autoanálisis de programas de acción (PEI Centro 4) y el contraste de autoanálisis con parámetros consensuados por el colectivo de la profesión (MBE, 2008).

Nota. Elaboración propia

b) Dimensión Docente

Cuadro 5

Síntesis de la Dimensión Docente

Los resultados obtenidos en la Dimensión Docente indican:

- Derechos y deberes docentes: Ejercer su trabajo con idoneidad y responsabilidad (LGE, 2009) con una actitud de compromiso y preocupación profesional en su rol de formador integral en el dominio de su especialidad, en su capacidad de adaptación ante las diversas actitudes, reacciones y demandas de los estudiantes (PEI Centro 1, 2 y 3) fortaleciendo sus competencias para los procesos de inclusión educativa (Ley 20.903, 2016b).
Conocer y actuar de manera coherente con el PEI (PEI Centro 1, 2, 4 y MBE, 2008) y con las políticas nacionales de educación (MBE, 2008).
Con capacidad reflexiva, autocrítico, abierto a la autoevaluación, a la crítica constructiva (PEI Centro 2) y someterse periódicamente (LGE, 2009) a un proceso evaluativo integral denominado Sistema de Reconocimiento y Promoción del Desarrollo Profesional Docente, que considera un reconocimiento a la experiencia y la consolidación de las competencias y saberes disciplinarios y pedagógicos que los docentes alcanzan en las distintas etapas de su ejercicio profesional (Ley 20.903, 2016b).
- Carrera profesional: Son responsables de los avances en su carrera profesional (MBE, 2008 y Ley 20.903, 2016b) en la cual pueden evolucionar a través de diversas instancias como son: talleres técnicos pedagógicos (PEI Centro 1), acciones de acompañamiento y seguimiento (PEI Centro 3), realizando investigación y experimentación educacional, asistiendo a las jornadas calendarizadas por Secretaría Ministerial de Educación (PEI Centro 2) o pudiendo asistir a cursos y actividades de formación de carácter gratuito dictadas por el CPEIP mediante la colaboración de universidades acreditadas o instituciones certificadas (Ley 20.903, 2016b).
El sistema de desarrollo profesional docente está organizado en tres tramos: Tramo profesional inicial, profesionales de la educación ingresan por el solo hecho de contar con su título profesional. Tramo profesional temprano, etapa que los profesionales de la educación avanzan hacia la consolidación de su experiencia y competencias profesionales. Tramo profesional avanzado, el docente ha logrado el nivel esperado de consolidación de sus competencias profesionales de acuerdo con los criterios señalados en el Marco para la Buena Enseñanza (Ley 20.903, 2016b).
- Trabajo colaborativo: Las formas en que se organiza la labor docente considera trabajar interrelacionadamente conformando equipos multidisciplinares (PEI Centro 1, 2, 3, 4 y MBE, 2008), en un trabajo colaborativo, actuando como miembro de una comunidad de aprendizaje con la cual se comparte responsabilidades en la formación integral de los estudiantes (PEI Centro 2, MBE,

2008 y Ley 20.903, 2016b), la cual involucra aspectos valóricos (PEI Centro 5), otorgándole a la labor docente un sentido de trascendencia y de responsabilidad ética frente a la vida en sociedad (PEI Centro 2).

- Gestión pedagógica: Los procesos de enseñanza aprendizaje se estructuran considerando una planificación y diagnóstico al comienzo del año (PEI Centro 2), un monitoreo permanente (para potenciar la creación, la expresión estudiantil, el desarrollo de competencias, de habilidades (PEI Centro 5), de autonomía, de responsabilidad (PEI Centro 2), la indagación, exploración, pensamiento, las relaciones, inferencias y contextualización de la información en los juicios de los estudiantes (MBE, 2008)) y una evaluación sistemática y coherente con los objetivos (PEI Centro 3), con la disciplina que se imparte, con el marco curricular nacional. Cumpliendo una doble función: permitir a los estudiantes demostrar lo aprendido para apreciar el logro de los aprendizajes y retroalimentar la propia práctica (MBE, 2008). En la implementación curricular los docentes deben potenciar los tiempos dedicados a la enseñanza (MBE, 2008) utilizando variados recursos que sean significativos y relacionados con los aprendizajes de los subsectores para prever que los estudiantes dispongan de ellos en forma oportuna (PEI Centro 1, 3, 5 y MBE, 2008). Con modelos de enseñanza constructivistas con docentes facilitadores (PEI Centro 1) que utilicen metodologías y estrategias activo-participativas, creativas, efectivas (PEI Centro 1 y Centro 2), modernas, innovadoras (PEI Centro 4 y Centro 5), desafiantes, coherentes, claras, definidas, congruentes con la complejidad de los contenidos y las características de los estudiantes y que produzcan aprendizajes significativos coherentes con el marco curricular nacional (MBE, 2008).

Los docentes deben potenciar espacios y climas de trabajo motivadores que despierten el interés por los aprendizajes (PEI Centro 3). Generar buenas relaciones con los estudiantes y demás miembros de la comunidad (MBE, 2008 y LGE, 2009), velando porque existan y se manifiesten normas consistentes y constructivas de convivencia y comportamiento manteniendo una actitud positiva hacia la resolución pacífica de conflictos y la reflexión (PEI Centro 1, 2, 3 y MBE, 2008).

Su identificación con la comunidad involucra un acercamiento afectuoso y comprensivo, empático, confiable, solidario, participativo y de colaboración con cada miembro (PEI Centro 1, 2 y MBE, 2008).

Nota. Elaboración propia

c) Dimensión Práctica Docente Reflexiva

Cuadro 6

Síntesis de la Dimensión Práctica Docente Reflexiva

Los resultados obtenidos en la Dimensión Práctica Docente Reflexiva indican:

- Los docentes deben mantener un nivel de reflexión profesional-crítico, considerando que los resultados de los estudiantes están influenciados por las decisiones pedagógicas tomadas en cada etapa y para cada elemento curricular (MBE, 2008).
Permanentemente deben profundizar y actualizar sus conocimientos profesionales, del sistema educativo y de las políticas vigentes (Ley 20.903, 2016b). Así mismo, realizar análisis críticos de sus prácticas, incorporando en estos la responsabilidad ética y la trascendencia que traerán para sus estudiantes las decisiones profesionales tomadas (MBE 2008, PEI Centro 2).

Nota. Elaboración propia

d) Dimensión Innovación

Cuadro 7

Síntesis de la Dimensión Innovación

Los resultados obtenidos en la Dimensión Innovación indican:

- Disposición docente con relación a la innovación: docentes proactivos, exponentes de nuevos planteamientos, cambios e innovaciones en las dimensiones personal, social y cultural (PEI Centro 3 y 4).
- Gestión procesos de innovación: corresponde a los docentes y UTP. La innovación debe estar en concordancia con las demandas que el desarrollo de la educación requiera para transformar y mejorar la práctica pedagógica (PEI Centro 2 y 3).
- Facilitadores de innovación: liderazgos promotores de innovación (Ley 20.903, 2016b) y UTP (PEI Centro 2), encuestas aplicadas a diversos estamentos (PEI Centro 1 y 5), reformulaciones de los PEI (PEI Centro 3 y 5), oportunidades brindadas por las características particulares de algunos PEI (producción de obras visuales, musicales y/o escénicas (PEI Centro3), práctica obligatoria de actividad física, el deporte y la recreación fuera de la jornada escolar y la incorporación de estrategias mediadoras y promotoras de hábitos de vida saludable) (PEI Centro 1), canales de comunicación y traspaso de la información efectivo y eficientes (PEI Centro 2), inclusión de actividades pedagógicas relacionadas con el contexto (social, físico y cultural) (PEI Centro 2), mejorar resultados académicos (SIMCE, PSU) y las producciones Artístico-Culturales del centro (PEI Centro 3).
- Obstaculizadores de innovación: poco interés por perfeccionarse junto a la baja identificación con

Capítulo 7. Análisis de resultados

el centro de algunos funcionarios. Se evidencia bajo cumplimiento comprometido desde el DAEM frente a requerimientos de la gestión (reemplazos a docentes, infraestructura), poca protección a funcionarios por amenazas de padres y apoderados (PEI Centro 1) y se propone elevar los indicadores de resultados académicos en SIMCE, PSU y de las Producciones Artístico-Culturales del establecimiento (PEI Centro 3).

Nota. Elaboración propia

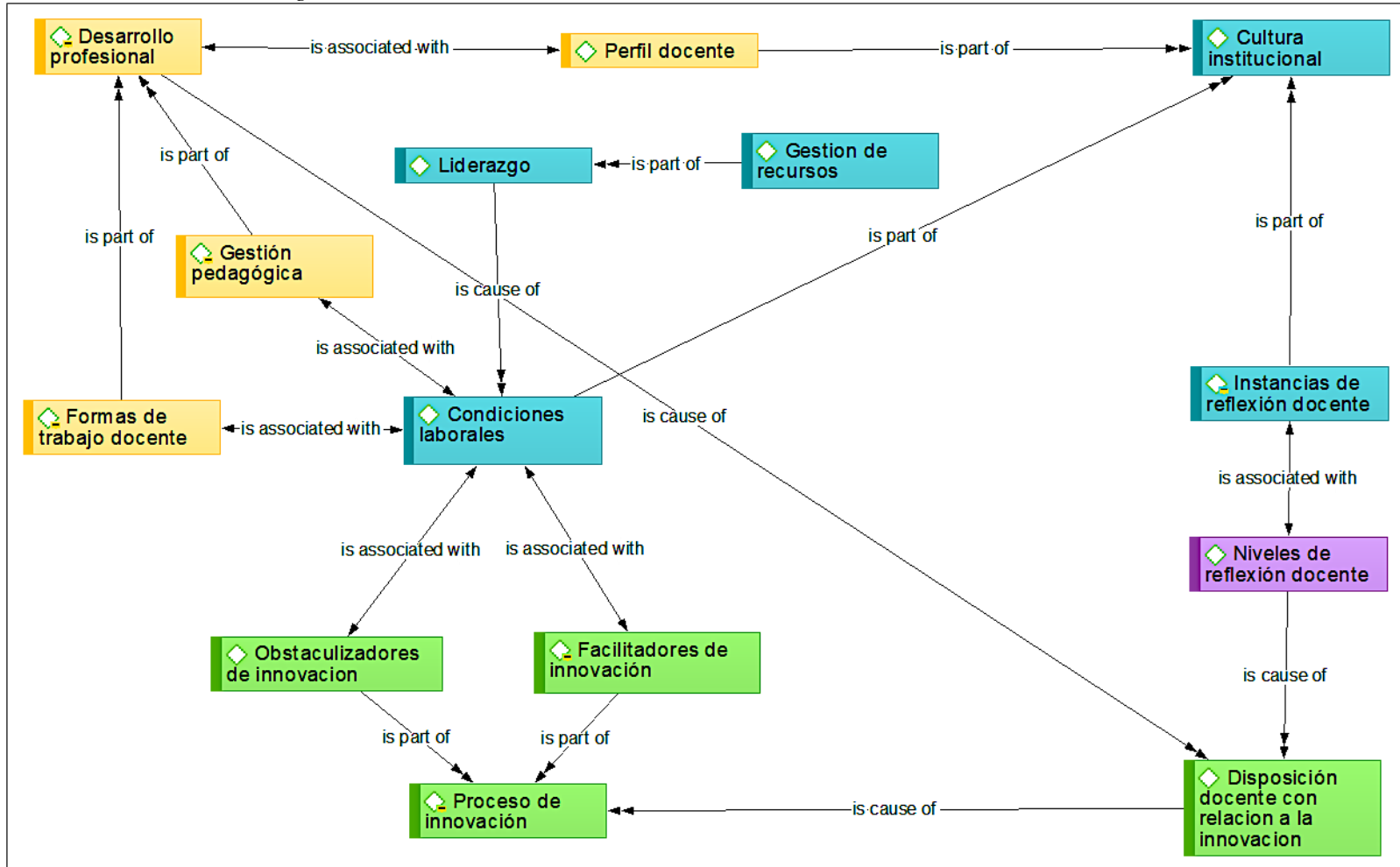
Red de relaciones de los códigos

La relación entre los códigos trabajados se observa en las Figuras 86, 87, 88, 89, 90 y 91. Las dimensiones y por consiguiente los códigos asociados a estas, se representan por colores.

- Dimensión Contexto: color calipso.
- Dimensión Docente: color amarillo.
- Dimensión Práctica Docente Reflexiva: color morado.
- Dimensión Innovación: color verde.

Figura 86

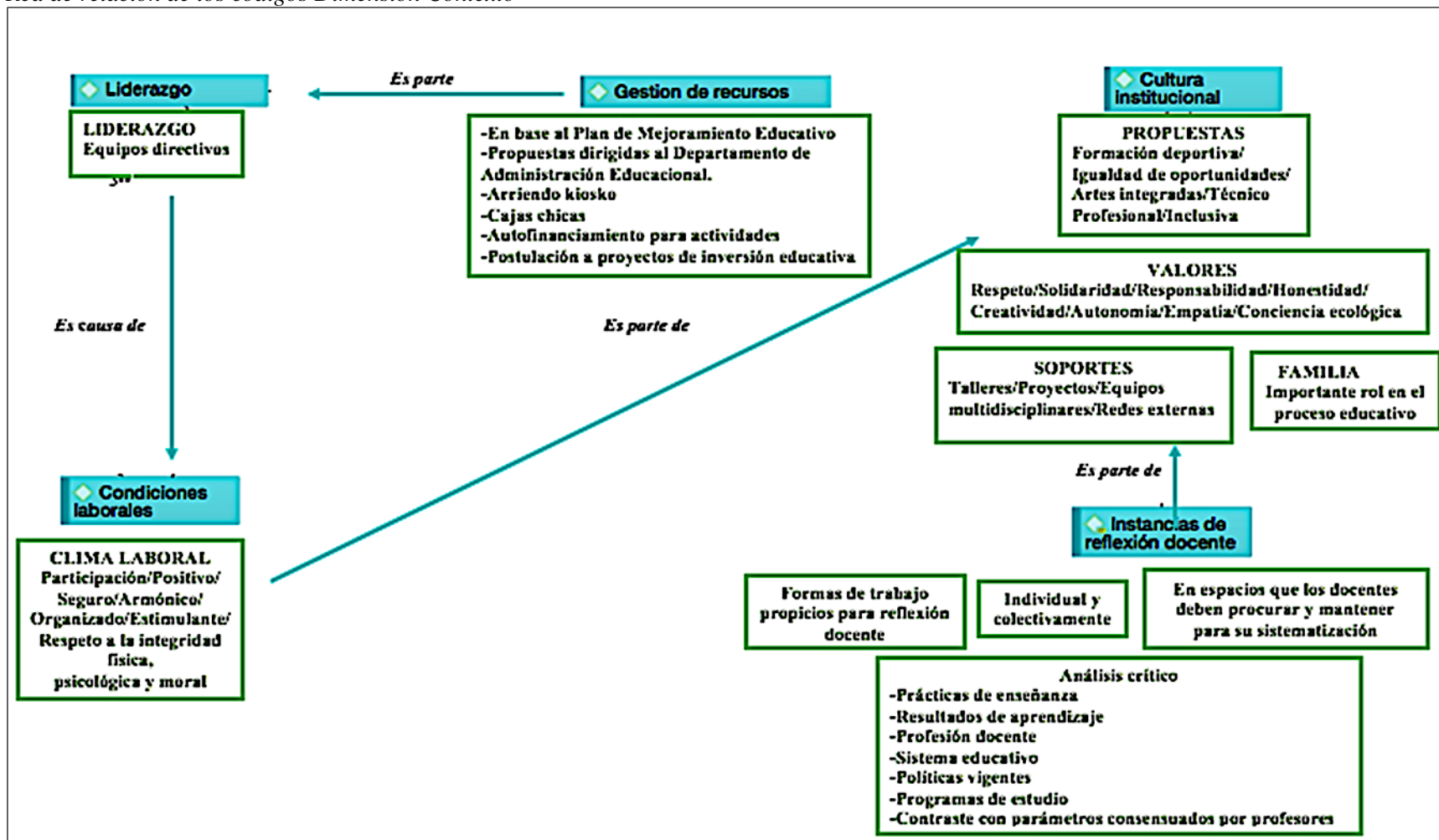
Red de relación de los códigos



Nota. Elaboración propia a partir del software ATLAS.ti

Figura 87

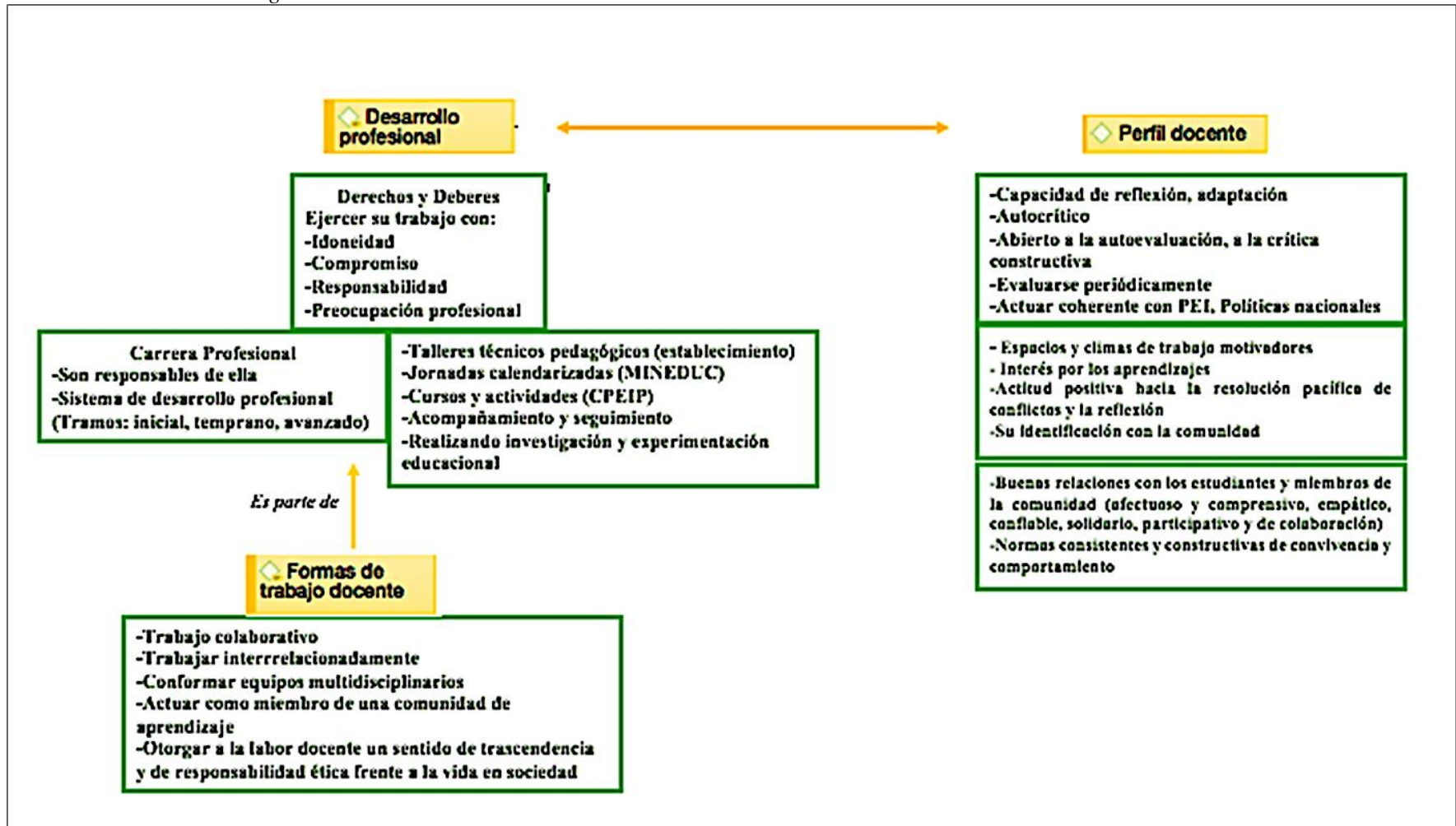
Red de relación de los códigos Dimensión Contexto



Nota. Elaboración propia a partir del software ATLAS ti

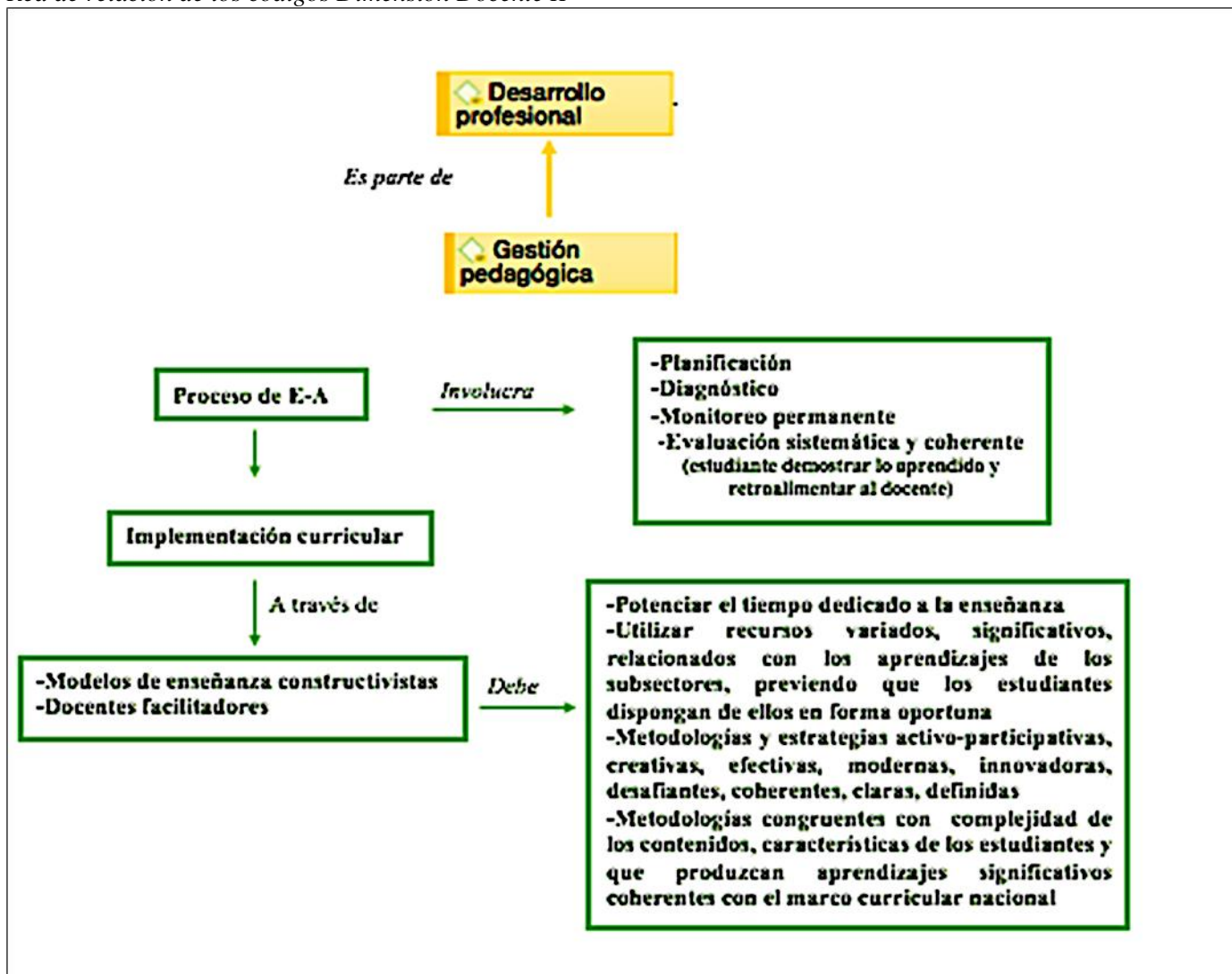
Figura 88

Red de relación de los códigos Dimensión Docente I



Nota. Elaboración propia a partir del software ATLAS ti

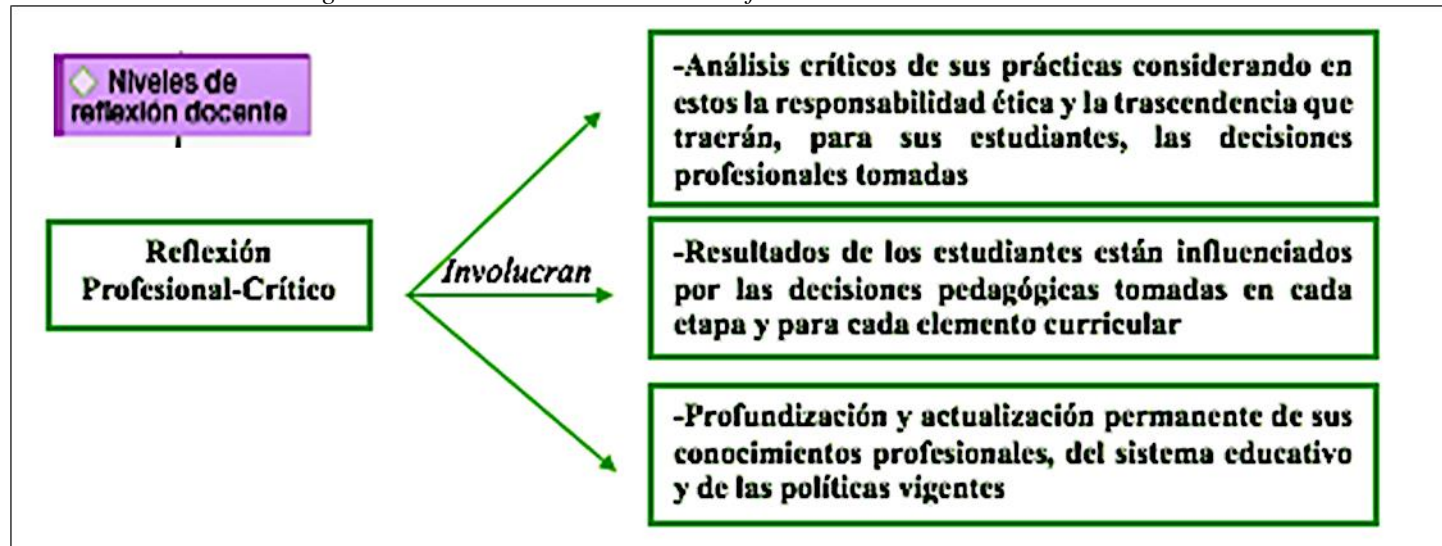
Figura 89
Red de relación de los códigos Dimensión Docente II



Nota. Elaboración propia a partir del software ATLAS ti

Figura 90

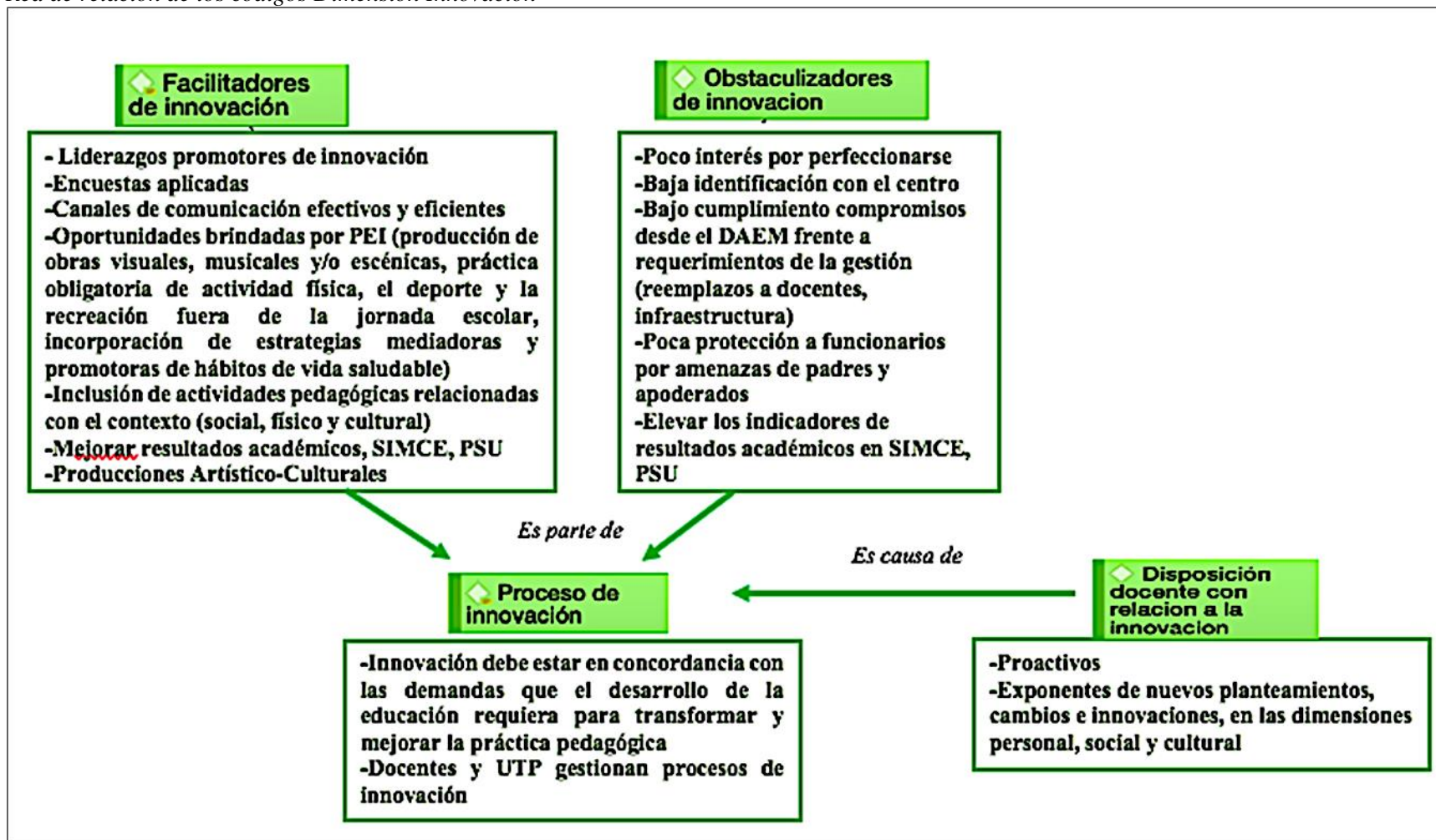
Red de relación de los códigos Dimensión Práctica Docente Reflexiva



Nota. Elaboración propia a partir del software ATLAS ti

Figura 91

Red de relación de los códigos Dimensión Innovación



Nota. Elaboración propia

7.3.2. Análisis de las entrevistas

La información obtenida a partir de las entrevistas fue sometida a un análisis de contenido a partir de las categorías de análisis levantadas desde la literatura y con la finalidad de formular inferencias reproducibles y válidas que puedan aplicarse en función de contextos escolares (Krippendorff, 1990). Este análisis contempló tres etapas:

I. **Recopilación del material:** Se realizaron 18 entrevistas a docentes aula y docentes directivos de los 5 centros involucrados en esta investigación y se transcribieron las entrevistas.

II. **Condensación de la información:** En el programa Atlas ti se categorizó la información entregada por las entrevistas. El criterio utilizado para esta categorización fue siempre de orden semántico. Para esto, se creó una red semántica que consideró los indicadores que permitieron la elaboración de los ítems del cuestionario y las preguntas de las entrevistas como códigos deductivos y se agregaron códigos inductivos o emergentes según aparecían en el análisis. En este punto, se definen por cada código deductivo un número variable de códigos inductivos (temáticas) que corresponden a organizaciones, causas y explicaciones acerca de la reflexión y los procesos de innovación que los docentes realizan. Este proceso se sintetiza en la Tabla 89.

Tabla 89

Categorías, códigos deductivos e inductivos utilizados en el análisis de las entrevistas

Categoría (Dimensión)	Códigos deductivos	Códigos inductivos (temáticas)
Contexto	Autonomía docente	- Autonomía en la gestión pedagógica. - Beneficios de la autonomía. - Importancia de la autonomía. - Dificultades de la autonomía. - Límites de la autonomía.
	Liderazgo	- Características y funciones del liderazgo. - Tipos de liderazgo. - Gestión.

		- Debilidades/Amenazas. -Oportunidades/Objetivos.
	Participación docente en decisiones políticas	- Instancias de participación. - Temáticas sobre las que se da espacio para participación. - Instancias -Agentes que no dan espacios de participación. - Temáticas sobre las que no se da espacio para participación. - Opiniones favorables referidas a la participación docente en decisiones políticas. - Opiniones no favorables referidas a la participación docente en decisiones políticas
Docente	Desarrollo profesional docente	- Definición desarrollo profesional docente. - Importancia/ Motivación institucional para capacitación docente. - Formas/Métodos/ instancias de capacitación docente. - Otras instancias de desarrollo profesional docente. - Objetivos de la capacitación docente. - Modalidad de trabajo docente. - Motivación/ Oportunidades docente para su desarrollo profesional. - Dificultades en el desarrollo profesional docente
	Trabajo colaborativo	- Evaluación/ Importancia del trabajo colaborativo. - Condiciones/ Implementación para el trabajo colaborativo. - Oportunidades/ Instancias/ Metodologías de trabajo colaborativo. - Dificultades para el trabajo colaborativo. - Definición trabajo colaborativo.
	Valoración docente del trabajo colaborativo	- Valoración positiva. -Debilidades.
	Beneficio del trabajo colaborativo	- Nivel institucional. - Gestión pedagógica. - Nivel personal.
	Gestión pedagógica	-Dificultades/Debilidades. -Fortalezas. - Acciones/ Metodologías/ Procedimientos.
Práctica	Definición de reflexión	- Definición.

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Docente Reflexiva		- Valoración.
	Metodologías-Formas de trabajo	- Talleres. - Consejos/Reuniones formales. - Grupos de pares/Acompañamientos. - Otras dinámicas. - Temas. - Liderazgos. - Beneficios de las metodologías empleadas
	Niveles de reflexión	-Nivel inicial. -Nivel pedagógico. -Nivel crítico. - Estrategias para mejorar niveles de reflexión
	Facilitadores de reflexión	- Internos. - Externos
	Obstaculizadores de reflexión	- Internas (del centro-de los docentes). - Externas al centro.
Innovación	Definición de innovación	-Definición.
	Genesis proyectos de innovación	- Docentes. - Otros agentes. - Motivos.
	Desarrollo proyectos de innovación	- Aula/Docentes. - Institucionales. - Resultados/Evaluación. - Motivos
	Participación docente en proyectos de innovación	- Situaciones prácticas. - Motivación/Participación. - Elementos/ Factores generadores de innovación. - Condicionante.
	Facilitadores de innovación	- Internos. - Externos.
	Obstaculizadores de innovación	- Internas (del centro-de los docentes). - Externas al centro.
	-Relación reflexión-innovación	- Aporte positivo de la reflexión a la innovación. - Aporte relativo de la reflexión a la innovación.

Nota. Elaboración propia

III. **Disposición y representación de la información:** se optó por organizar la información en matrices. Esta etapa consideró 2 apartados:

Apartado 1. Análisis cuantitativo de códigos y citas.

Por su extensión, en este documento se presenta los códigos obtenidos en cada una de las entrevistas realizadas en la Tabla 90 y en la Figura 92, para luego exponer una síntesis de las citas encontradas por códigos en el Cuadro 8 ¹⁴.

¹⁴ Esta parte del análisis se encuentra completa en el Drive Tribunal.
Carpeta I Análisis cuantitativos y cualitativos completos.
Anexo VI. Análisis cuantitativo de códigos y citas de las entrevistas

Tabla 90

Citas por códigos en cada una de las entrevistas

Dimensión	Documentos/ Cantidad de Citas por Códigos	E1	E2	E3	E4	E5	E6	E7	E8	E9	E10	E11	E12	E13	E14	E15	E16	E17	E18	Totales
Contexto	Autonomía docente	1	1	1	6	0	2	2	2	1	1	3	4	1	1	2	2	6	4	40
	Liderazgo	9	8	2	3	9	1	2	5	5	4	0	3	1	2	6	5	3	4	72
	Participación docente en decisiones políticas	1	4	2	4	4	0	3	4	2	2	4	0	2	3	4	3	5	3	50
Docente	Desarrollo profesional docente	4	11	4	9	5	5	6	7	6	7	11	19	11	7	8	6	5	9	140
	Trabajo colaborativo	3	5	6	5	6	1	4	4	3	4	1	11	5	2	1	4	2	0	67
	Valoración docente del trabajo colaborativo	1	0	2	4	0	1	3	2	1	2	3	2	4	6	3	1	1	3	39
	Beneficio del trabajo colaborativo	2	6	4	2	0	1	3	2	6	5	6	8	6	3	2	6	8	5	75
	Gestión pedagógica	1	4	5	4	3	3	2	2	1	3	5	2	3	2	2	5	3	2	52
Práctica Docente Reflexiva	Definición de reflexión	2	1	1	6	1	1	1	1	0	2	2	3	1	3	1	2	3	2	33
	Metodologías-Formas de trabajo	5	7	6	7	3	11	6	4	0	6	10	11	7	1	9	10	6	8	117
	Niveles de reflexión	4	5	7	13	5	9	5	9	5	8	3	10	17	9	10	11	10	12	152
	Facilitadores de reflexión	3	6	5	4	4	6	6	3	7	1	4	13	7	3	13	6	12	5	108
	Obstaculizadores de reflexión	3	2	4	3	4	0	1	4	3	5	5	6	6	3	7	1	15	4	76

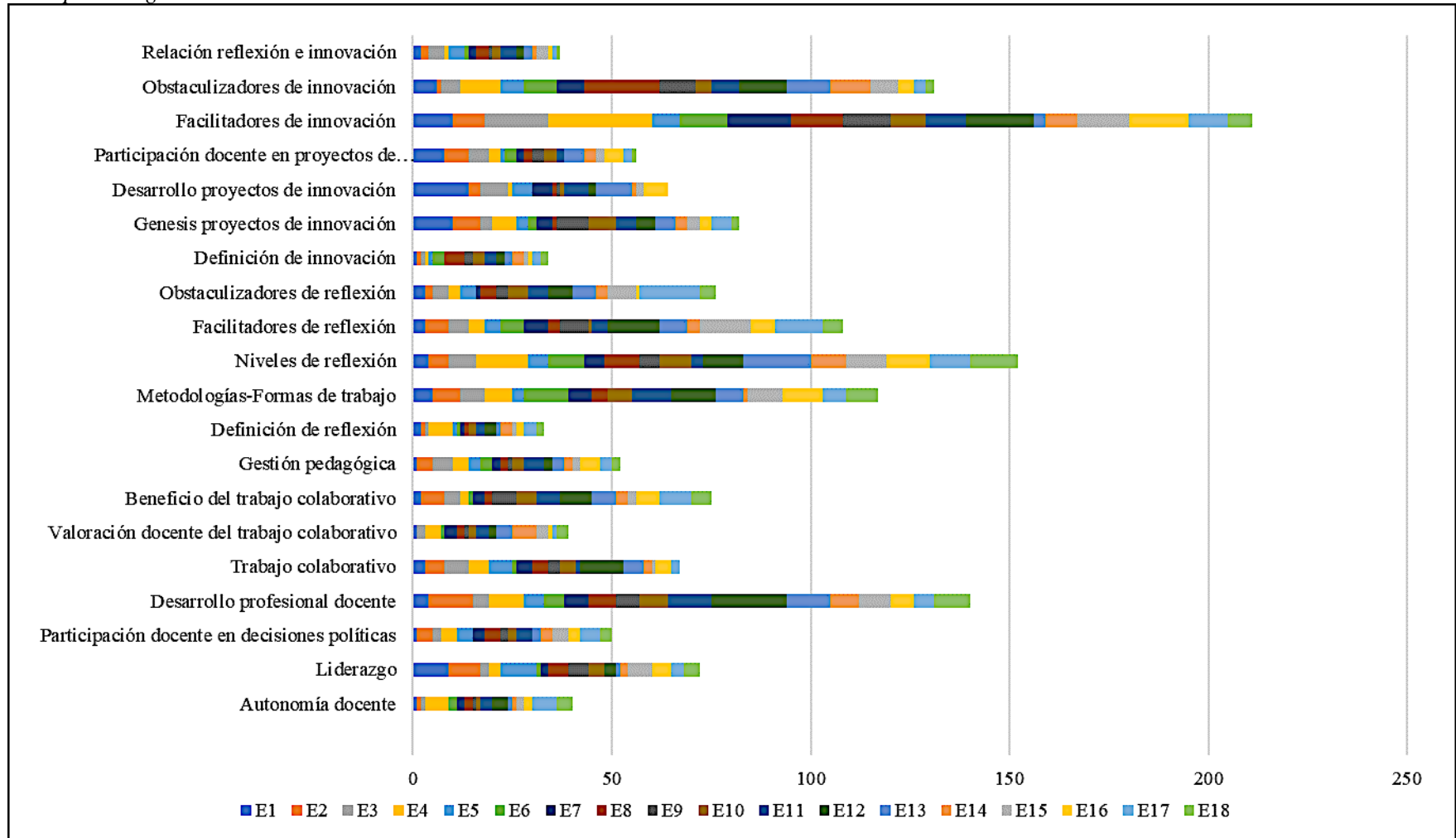
Capítulo 7. Análisis de resultados

Innovación	Definición de innovación	1	1	1	1	1	3	0	5	2	3	3	2	2	3	1	1	2	2	34
	Génesis proyectos de innovación	10	7	3	6	3	2	4	1	8	7	5	5	5	3	3	3	5	2	82
	Desarrollo proyectos de innovación	14	3	7	1	5	0	5	1	1	1	6	2	9	1	2	6	0	0	64
	Participación docente en proyectos de innovación	8	6	5	3	1	3	2	2	3	3	2	0	5	3	2	5	2	1	56
	Facilitadores de innovación	10	8	16	26	7	12	16	13	12	9	10	17	3	8	13	15	10	6	220
	Obstaculizadores de innovación	6	1	5	10	6	8	7	19	9	4	7	12	11	10	7	4	3	2	131
Reflexión e innovación	Relación reflexión e innovación	2	2	4	1	4	1	2	3	1	2	4	2	2	1	3	1	1	1	37
	Totales	99	88	90	118	71	70	80	93	76	79	94	132	108	74	99	97	102	75	1645

Nota. Elaboración propia

Figura 92

Citas por códigos en cada una de las entrevistas



Nota: Elaboración propia

Cuadro 8

Síntesis de las citas por códigos encontrados en las entrevistas

Se observa que la mayor cantidad de citas se encuentran en el código “Facilitadores de innovación” (220) y “Niveles de reflexión” (152).

Las menores cantidades de citas corresponden a los códigos “Definición de reflexión” (33) y “Definición de innovación” (34).

Con relación al número de citas por entrevista, aportan más de 100 citas las E4, E12, E13 Y E17, cantidades menores a 80 citas se encontraron en las E5, E6, E9, E10, E14 Y E18.

Nota. Elaboración propia

Apartado 2. Análisis de Citas por Códigos ¹⁵.

Para la organización de las citas encontradas en cada código se dispuso matrices, siguiendo la metodología que se explica a continuación:

- Se filtraron las citas por códigos (herramientas de consultas en Atlas ti).
- Se creó una matriz para presentar las citas encontradas por cada código.
- En cada matriz se agruparon las citas por temáticas.

Se presentan acá los cuadros de síntesis por cada dimensión:(a) Dimensión Contexto, (b) Dimensión Docente, (c) Dimensión Práctica Docente Reflexiva y (d) Dimensión Innovación. En cada uno de ellos, se puntualiza por temática aquella información que se encuentra mayoritariamente representada en los análisis realizados.

a) Dimensión Contexto

Cuadro 9

Síntesis del código “Autonomía docente”

Autonomía en la gestión pedagógica:

- Respaldada por UTP (E4-E7), dirección (E4) y por la gestión administrativa.
- Elementos en que se da autonomía: metodologías (E1-E4), evaluación de los estudiantes (E1), planificaciones (E12), objetivos (E12), en temas disciplinares (E7), resolución de problemas con apoderados (E7), elección de materiales didácticos (E8-E10-E17), reuniones de docentes (E12), decisiones (E18), implementaciones (E4) y adecuaciones (E4) pedagógicas.
- Dificulta la autonomía el desarrollo de programas estandarizados.

¹⁵ Esta parte del análisis se encuentra completa en el Drive Tribunal. Carpeta 1 Análisis cuantitativos y cualitativos completos. Anexo VII. Análisis de citas por códigos de las entrevistas.

Beneficios de la autonomía

- Libertad para ir creando (E2).
- Mayor empoderamiento docente (E3).
- Mayores grados de confianza personal (E3), entre pares (E4) y directivos (E4).
- Derriba barreras(E4), agiliza toma de decisiones.
- Permite autoevaluarse implicando mayores grados de responsabilidad ante eventuales fallas (E12).
- Mayor sentido al actuar (E15).
- Mayor pertenencia, identificación institucional (E15-E16).
- Mayores aportes a la institución (E16).

Importancia de la autonomía

- Fundamental (E4-E13), importante (E8-E11-E13-E17).
- Parte del proceso (E9).
- Valorada por los docentes para su desarrollo (E11).
- Direccionada según el PEI (E8), los lineamientos instituciones (E11), la legalidad (E11).
- Refleja la confianza de los líderes (E12-E18).
- Entrega la seguridad a los docentes para tomar decisiones (E18).

Dificultades de la autonomía

- Declarada pero limitada por los Servicios Locales de Educación (E1), por el MINEDUC (E17) o por programas establecidos (E17).
- Produce temor en algunos docentes (E6).
- A veces se apartan de los lineamientos de trabajo, de la legalidad (E11) o se toman atribuciones poco criteriosas (E17).

Límites de la autonomía

- Elementos en los que se toman decisiones: innovación (E4), capacitación (E4)
- Elemento conversable, discutible con relación a sus límites (E11).
- Dirigida para que no se desborde (E12).
- La autonomía se va dando cuando se observan resultados (E12).
- Autonomía conlleva responsabilidad (E12).
- Supeditada a temas y resultados previstos con anterioridad por los líderes(E15).

Nota. Elaboración propia

Cuadro 10

Síntesis del código “Liderazgo”

Características y funciones del liderazgo

- Equipo directivo y técnico fuerte, valioso, con mucha experiencia (E1).
- Propuestas desde la jefatura técnica se ven como impositivas (E2), si se hacen desde las bases generan compromiso (E2).
- Busca afiatamiento docente (E2).
- Reconoce la experticia (E2-E4) y felicita el trabajo docente (E2-E5-E17).
- Comparte posibilidades e incentiva la capacitación docente (E2).
- Capaz de motivar creando actividades pertinentes, no imponiendo (E3). Entusiasta (E8)
- Organizado, confía en el trabajo de los profesores (E3-E9).
- Buen administrador (E4) y gestor de recursos (E4-E16).
- Abre espacios (E1-E4-E14) valorando la opinión, iniciativas y participación de todos (E4-E14) y colaborando con las propuestas docentes (E1).
- Apoya y comparte funciones aula con docentes los docentes (E5).
- Permite que docentes destacados asuman funciones técnico directivas (E5).
- Propone, asigna roles y evalúa (E6).

Capítulo 7. Análisis de resultados

- Ser constante, empático, tolerante, capacitarse, entusiasmarse, visionario, colaborador, proactivo (E8).
- Buenas relaciones interpersonales, tener las “puertas abiertas” (E9).
- Respeto y consideraciones por los horarios de trabajo docente (E9-E16).
- Participativo tanto a nivel organizacional como operativo (PEI-PME-Reflexiones docentes (E10).
- Consecuente, solucionador de problemas, neutral (E12), que escuche (E12-E16).
- Comprometido, motivado, atento a las necesidades de los escolares (E13).
- Buen trato, acogedor, comunicativo (E15).

Tipos de liderazgo

- Todos, lluvia de ideas (E1).
- Decisiones finales son del director y jefe técnico (E1).
- Liderazgo de las distintas unidades evaluadora, el jefe de UTP, los profesores, los equipos del PIE (E1).
- Liderazgo distribuido que contribuye a una mayor creatividad, mayor deseo de cambiar, de hacer cosas nuevas, de probar cosas nuevas, de adecuar cosas que han visto en otro lado (E1).
- Liderazgo participativo (E1-E2).
- Capaz de mover masas (E3).
- Delegar funciones (E4).
- Equipo directivo acompaña, guía, colabora con los docentes (E5).
- Liderazgo compartido, participativo de todo el cuerpo docente (E7).
- Relacionado con la imposición (E9).
- Liderazgo organizacional participativo del director (E10).
- Liderazgo neutral. Que escuche (E12).
- Incorpora a los docentes y asistentes. Todos los estamentos informados y participando (E15).
- No impositivo, distribuido apoyado en las contribuciones y proposiciones de docentes (E15).
- Docentes jóvenes esperan directrices (E15).
- Liderazgo democrático que permite opinar, sin embargo, no es tal (E17).

Gestión

- Todos recaban información, docentes, estudiantes, consejo escolar, para tomar decisiones (E1).
- Utilización de diversos medios: teléfono, contactos personales (E1).
- Formación de grupos de estudiantes que avanzan de nivel según sus logros (E2).
- Por la contingencia (clases remotas), la directora resuelve situaciones específicas, dispositivos, llamando a los padres, revisa materia docente (E5).
- Apoyo a los docentes (E5).
- Orientadora apoya a docentes con estudiantes indisciplinados, que no encienden su cámara (E5)
- Equipo directivo acompaña, dirige a los docentes (E5).
- Jefatura técnica principal liderazgo en un centro escolar (E10).
- Reivindicación de la importancia de la familia en el proceso educativo de los estudiantes (E15).
- Instruyes y confías en el profesionalismo (E15).
- Docentes competitivos emigraron, por la gestión, a compartir (E16).
- Apoyo para la evaluación docente para un buen trabajo en aula (E16).
- Recursos recibidos focalizados en la enseñanza (E16).

Debilidades/Amenazas

- Liderazgos negativos que no apoyan, sumándose algunos docentes (E8).
- Dificultades para lograr la confianza del equipo (E12).
- Difícil manejo político para aunar acuerdos (50% apoya y otro 50% no apoya) (E12).
- Dirección abierta a recibir sugerencias, pero no se concretan (E14).
- Aparentan un liderazgo, democrático, que no es tal (E17).

Oportunidades/Objetivos

- Vislumbran realizar cambios que lleguen a los escolares (E9).
- Valoración positiva de la jefatura técnica (E9).

- aperturas a nuevas ideas, mayor participación de todos los estamentos de la comunidad (estudiantes, apoderados y docentes), mayor identificación institucional (E18).
- Compromiso estudiantil, motivación y respaldo al docente para capacitarse (E18).

Nota. Elaboración propia

Cuadro 11

Síntesis del código “Participación docente en decisiones políticas”

Instancias de participación

- Consejo de profesores, encuestas online (E1).
- Equipo de diseño que presenta, recoge y comparte para ser aprobado por la comunidad, reuniones de nivel (E15).
- Equipo de convivencia (E16).
- Consejo escolar (E15-E17).

Temáticas sobre las que se da espacio para participación

- Fecha de ingreso, color de la escuela (E1).
- Reglamentos (E2).
- Reglamento de evaluación (E5).
- Reglamento interno, diversas problemáticas que emergen en las asignaturas (E7).
- Construcción de proyectos institucionales (E11).
- Propuestas concretas en beneficio de los estudiantes (E9).
- Construcción de proyectos institucionales (E11).
- Reglamento de evaluación, de reglamento interno, del manual de convivencia, de todos los planes normativos, plan de mejoramiento (E15).
- Normativa de convivencia, protocolos (E16).
- PME, PEI (E17).
- Decisiones políticas y administrativas, PME (E18).

Instancias-Agents que no dan espacios de participación

- Servicio Local de Educación (E2).
- Decisiones que se toman con el equipo directivo donde no se involucran docentes (E3).
- Equipo directivo muy cerrado, no piden opiniones sobre decisiones “fundamentales y trascendentales de una escuela” (E4).
- Personas que no están en aula, ministro (E8).
- En el sector privado la participación docente en proyectos, proyecto institucional (E11).
- Mucha burocracia, planes o programas vienen “envasados” (E13).

Temáticas sobre las que no se da espacio para participación

- Régimen escolar trimestral, nuevas acciones al PME 2021 que no benefician al centro, más extraescolar (E2).
- Elección de textos escolares (E8).

Opiniones favorables referidas a la participación docente en decisiones políticas

- Necesaria en algunas temáticas (E3).
- La democracia, la participación es fundamental (E4).
- Es importante la opinión docente por cuanto son ellos los que están en aula (E4-E7-E8).
- A mayor participación mayor compromiso, tranquilidad (E5).
- Importante la participación docente (E7).
- El trabajo se hace más grato al sentirse considerado (E8).
- Opiniones docentes son escuchadas y consideradas (E9).
- Docente agente político, con una visión integra por lo que siempre son considerados sus puntos de vista (E10).
- En el sector municipal el docente es más participativo, su participación es más real (E11).
- Siempre se pregunta, aunque implica “el camino largo”. Los docentes más antiguos tienen peso en

Capítulo 7. Análisis de resultados

las decisiones, los jóvenes escuchan y valoran (E15).

- Todo consensuado, que el profesor participe en lo documental ayuda a que sea parte de la ejecución (E16).
- Por ser comunidad los docentes deben tener injerencia en la mayoría de las decisiones (E18).

Opiniones no favorables referidas a la participación docente en decisiones políticas

- Servicio local no permite tomar decisiones políticas a los centros (E2).
- En algunas temáticas sí, en otras temáticas no (E3)
- Hay participación, sin embargo, las propuestas no se reflejan en las decisiones final y en lo que se realiza (E17).

Nota. Elaboración propia

b) Dimensión Docente

Cuadro 12

Síntesis del código “Desarrollo profesional docente”

Definición desarrollo profesional docente

- Se adquiere con el estudio. La teoría es fundamental; teorías del aprendizaje, técnicas y estrategias metodológicas, técnicas y estrategias evaluativas, las herramientas evaluativas y eso asociarlo con la práctica” (E1).
- Aprendizaje continuo, perfeccionamiento, (E5-E8-E13-E17-E18) mejoras en mis prácticas individuales con nuevos conocimientos que permitan atender y adaptarse a los estudiantes (E5-E8-E13), a la sociedad (E9), respetando los PEI (E9).
- Asociado a la carrera docente, a situaciones de orden político (E5) y a la mejora de condiciones económicas (E5-E11).
- Permite desenvolverse con una mejor calidad profesional ética, considerando la experiencia y la metodología para una mayor especialización (E10).
- Es una mirada proyectiva de mejora y crecimiento. De aprendizaje y perfeccionamiento en la medida que se va desarrollando la práctica (E11).
- Instancia para realizar reflexiones pedagógicas que potencien la labor docente (E14).
- Especialización disciplinar (E14).
- Oportunidad y responsabilidad institucional de preparar a los equipos docentes en concordancia con lo que se aspira como modelo formativo. Incluye un diagnóstico, respaldado con los niveles de desempeño logrados por cada docente en sus procesos de evaluación, y generar capacitaciones, considerando los intereses y necesidades que tengan los profesores y que permitan mejorar los niveles de desempeño de cada docente (E15).

Importancia/Motivación institucional para capacitación docente

- Es muy importante. Se facilita por el compromiso docente (E1).
- Motivación desde los directivos para capacitación docente (E2).
- Disposición institucional (E4 (permisos) -E9-E14-E15(recursos económicos) E11-E13-E18(horarios) y docente para capacitarse (E4).
- La evaluación aporta motivación (E5).
- Importancia de generar un plan de desarrollo profesional docente que permita guiar (E9).
- Aporta una mirada objetiva, didáctica, metodológica y reflexiva (E10).
- Asociado a los procesos de evaluación docente (E11).
- Institucionalmente “al debe” por falta de gestión. Esta centrado en iniciativas personales (E12).
- CPEIP cursos gratuitos (E14).
- Existencia de un plan de desarrollo profesional docente donde se realiza un diagnóstico, se generan capacitaciones en concordancia con temáticas propuestas por los docentes y que buscan mejorar los niveles de desempeño (E15).
- Plan de desarrollo profesional docente creado pero subutilizado (E17). Se han generado

capacitaciones propuestas por docentes (E17-(E18).

- Promoción y motivación desde la directora y UTP de capacitaciones, becas, cursos (E18).

Formas/Métodos/instancias de capacitación docente

- Talleres, capacitaciones, perfeccionamiento entre pares (E1-E3-E16-E17) (docentes) tiene un mayor impacto que alguien externo (E1-E3).
- Utp, directora buscan instancias (E2).
- Empleador genera instancias (E3).
- Solicitud desde la dirección de un mínimo de una capacitación semestral o anual (E3)
- Plan local fomentar la capacitación que incluye a directivos y docentes, lo que permite trabajar desde la óptica de las necesidades docentes (E4).
- Redes de maestros (E4).
- Capacitaciones, visitas y apoyos en aula (E6).
- Capacitaciones, cursos de habilidades (E7).
- Taller socioemocional (E8).
- Cursos implementados por la corporación (“classroom”, “innovación pedagógica en tiempos de pandemia”) (E12).
- Desde la coordinación técnica inducción, acompañamiento a docentes que ingresan al centro (E16).
- Contratación de asesorías técnica (E16).
- Charlas que dictan profesores universitarios (E18).

Otras instancias de desarrollo profesional docente

- Equipos por ciclo para realizar acompañamiento al aula de pares (E2).
- Apoyo para la elaboración del portafolio docente (E2).
- Plan comunal donde trabajaron todas las escuelas (E4).
- Capacitación personalizada según las necesidades que tengan los docentes (E5).
- Experiencia docente (E7).
- Procesos de evaluación docente (E11).
- ADP/AEP, evaluación docente (E12).
- Portafolio docente (E14).
- Formación inicial, experiencias de vida, formación continua, “la apertura que pueda tener también la formación, de acomodarse a los tiempos y de proyectarse a los estudiantes lo que los niños necesitan más que lo que para ti como docente sea más sencillo” (E15).
- Implementación de método dialéctico para estudiantes (E16).
- Trabajo colaborativo (E16).

Objetivos de la capacitación docente

- Obtener buenos resultado en la evaluación docente (E1).
- Adquirir y profundizar saberes para incorporarlos a la práctica (E2).
- Desarrollo y uso del máximo potencial profesional (E5).
- Permite una visión más holística, integral de los procesos de desarrollo de aprendizaje (E10).
- Va garantizando mejores prácticas y mejora la reflexión (E11).
- Entregar mejores aprendizajes a los estudiantes (E16).

Modalidad de trabajo docente

- Por sub-ciclos (E2).
- Trabajo colaborativo (E2).

Motivación/ Oportunidades docente para su desarrollo profesional

- Profesionales que están preocupadas de su preparación académica, de su renovación, de su actualización (E1).
- Preocupación personal por perfeccionarse en su área, son muy preocupados y se les motiva de manera permanente (E2).
- El desarrollo profesional empieza por el docente, las oportunidades son permanentes (E3).
- Los intereses y decisiones personales de participar o no son muy consideradas (E4).
- Es importante crear dentro de la cultura escolar, el desarrollo profesional (E6).

Capítulo 7. Análisis de resultados

- La motivación por participar de capacitaciones está relacionada con la cantidad de cursos a los que se ha asistido (E7).
- Dada la evolución que un docente tiene, debe ir adquiriendo nuevas herramientas (E8).
- El docente que no se capacita se va quedando atrás (E10).
- Existe un muy buen apoyo desde la corporación, mayoritariamente los docentes asumen estos procesos siendo una responsabilidad personal su desarrollo profesional (E11).
- Hay un plan en el PME con dineros para pagar bonos a docentes que fue calificado como destacado en la evaluación docente (E12).
- Hay interés, pasa por cada profesor el interés (profe gastado que ha visto que ha hecho tanto y no ha servido de mucho, el profe nuevo, que siente que ya se las sabe todas y viene con mucho conocimiento nuevo, entonces no hay mucho que pueda aprender nuevo, pero siempre está el profe motivado (E13).
- Se requiere tiempo persona, sin embrago, hay alto interés y participación en capacitarse, sobre todo la gente joven (E14).
- Las capacitaciones se generan en un trabajo participativo y hay mucho interés en capacitarse (E15)
- Permanentemente existe promoción (bacas y capacitación) y alta participación en las capacitaciones (E18).

Dificultades en el desarrollo profesional docente

- Trabajo poco conectado de los diferentes agentes (E3).
- Rechazo cuando es en tiempo extra (E6).
- Poco tiempo (E6).
- Faltan recursos económicos, autonomía para que los centros tomen decisiones (E10).
- Existe manipulación en los elementos constitutivos de la evaluación docente (construcción del portafolio, pruebas, grabación de clases) (E12).
- Los cursos los decide la corporación y están sujetos a que tengan código SENCE (E12).
- Los posgrados son autofinanciados (E12).
- Es importante consolidar una buena convivencia escolar (E12).
- Demasiada carga de trabajo (por la pandemia) no deja tiempo para realizar algo de calidad. Falta de tiempo y motivación (E13).
- Poca socialización del plan de desarrollo profesional (E17).

Nota. Elaboración propia

Cuadro 13

Síntesis del código “Trabajo colaborativo”

Evaluación/Importancia del trabajo colaborativo

- Es muy bueno (E1).
- Parte del equipo directivo (E2).
- En el centro se da énfasis al trabajo colaborativo (E3).
- El trabajo colaborativo es muy favorecido en la escuela (E4).
- Se favorece el trabajo individual para evitar el agobio y la sobrecarga de llevar trabajo a casa (E5).
- Desde que llegó en programa de integración hay una buena consideración de los docentes dado que trabajan en duplas de educadora diferencial y profesor aula (E9).
- Fue una obligación realizar un trabajo colaborativo dado que el PIE lo indica (E12).

Condiciones/Implementación para el trabajo colaborativo

- Es importante la confianza entre pares para un trabajo colaborativo fructífero (E4).
- Fue necesario para su completa instalación pedir que firmaran y registraran las actividades realizadas (E9).
- Asumido y realizado mayoritariamente por docentes de enseñanza básica (E12).
- Se da de mejor manera en grupos docentes donde existe confianza, cercanía, comodidad (E13).

- Es importante la buena disposición y aceptar los límites que cada profesional tiene (E16).
- Existen horas de trabajo colaborativo normadas por la ley dentro del programa de integración por la confianza, por el grupo de pares, por los profes con los que tú te sientes más cercano (E17).

Oportunidades/Instancias/Metodologías de trabajo colaborativo

- La modalidad online permitió generar un trabajo colaborativo, donde los docentes más aventajados tecnológicamente, enseñaban al resto a hacer cápsulas de aprendizaje online (E1).
- Se realiza en horas no lectivas (E1).
- Existen estructuras donde se da un trabajo colaborativo, entre ellas están: grupos para la preparación de la evaluación anual de los docentes (E1), coordinaciones por áreas, equipo de pre-básica, horas colaborativas estipuladas en el PIE (E2), en el segundo ciclo se comparten estrategias que han resultado exitosas en aula (E3), además los docentes comparten información de sus niveles y cursos (“como trabajan los estudiantes, alguna problemática, cuales son más alzados”) a aquellos que realizarán clases el año siguiente (E3).
- Acción en el PME denominada “Mirando la Gestión Institucional”, lo que permitió un trabajo integrado entre las distintas unidades directivas (UTP, inspectoría). (E2).
- Horas colaborativas destinadas a que los especialistas del PIE compartan herramientas para la atención de la diversidad (Síndrome de Down) con el cuerpo docente (E2).
- Existen muchas instancias, dado que son en equipo. Trabajo colaborativo apoyado por las educadoras PIE, que tiene hora no lectivas asignadas, dándose principalmente en lenguaje, matemáticas, historia e inglés (E4).
- El horario está establecido, una vez por semana (E7).
- Horario intencionado para que los docentes se reúnan y realicen trabajo colaborativo (E8).
- El programa de integración tiene dentro de sus condiciones que, tanto las educadoras diferenciales como los docentes de básica y media, tengan un determinado número de horas para trabajo colaborativo. Esos tiempos no solo deben hacerse, sino que también deben registrarse. “entonces esa es como una obligación” (E9).
- Existen diversas instancias de trabajo colaborativo: en el decreto del 170 se estipulan tres horas cronológicas par el trabajo de docentes con el equipo de educación diferencial, trabajan colaborativamente en un diseño de estructura semanal con el equipo técnico y en consejo de profesores (E10).
- Existen “los proyectos de integración que obligan a hacer un trabajo colaborativo” (E11).
- El PIE “obliga” a realizar un trabajo colaborativo que se realiza los lunes. Los docentes e organiza por nivel, no asistiendo de manera intencionada, en algunas oportunidades, la jefe técnico (“porque tú sabes que el jefe que mire, impide mayor libertad para ponerse de acuerdo”) (E12).
- Co-docencia, en horarios articulados, del profesor aula y profesor PIE. Además de planificaciones y adaptaciones de los objetivos y los contenidos, semanalmente según necesidades que se van observando en las clases (E13).
- Una hora semanal de trabajo con PIE (E14).
- Por tener el sello bicentenario, existen prácticas muy interesantes que han colaborado para gestionar iniciativas de más trabajo colaborativo (E15).
- El trabajo colaborativo involucra talleres entre pares, consejos académicos y conductuales (E16).
- Programa de integración que son horas pagadas por ley (E17).

Dificultades para el trabajo colaborativo

- Se trata de realizar trabajo colaborativo en las horas que los docentes no están frente a curso (horas de planificación, para revisar material), pero los tiempos son acotados lo que “frena” un poco (E3).
- Los docentes tienen como indica la ley 70/30, pero la mayor cantidad de tiempo no lectivo está orientado al trabajo del profesor. El trabajo técnico y de coordinación se realiza en conjunto no en equipo o colaborativo. No hay proyecto de integración que es lo que norma el trabajo colaborativo (E5).
- La pandemia dificultó el trabajo colaborativo (E6).
- No tener horarios establecidos, no querer llevar trabajo para la casa dificulta el trabajo

Capítulo 7. Análisis de resultados

- colaborativo, sólo se queda como propuesta (E8).
- Baja autoestima, carencias de competencias y mala formación dificulta el trabajo colaborativo, dado que en estas instancias se hacen evidentes estas debilidades, al igual que los egos, caracteres, entre quienes no se simpatizan (E12),
- La presencia de jefaturas en reuniones (E12)
- El docente de enseñanza media y del segundo ciclo básico tienden a ser más individualista. Sólo se trabaja por departamentos, sin comunicación con otros (E12).
- Sólo se observan formalmente el trabajo colaborativo del programa de integración, horas que, por reglamento, por ley, que se pagan. No se observa un trabajo colaborativo general (E17).

Definición trabajo colaborativo

- Trabajo en equipos” (E4).
- Es donde dos signaturas trabajan por el mismo objetivo. Articular diferentes asignaturas con el mismo objetivo a conseguir (E7).

Nota. Elaboración propia

Cuadro 14

Síntesis del código “Valoración docente del trabajo colaborativo”

Valoración positiva

- La no presencialidad ha aumentado la valoración docente del trabajo colaborativo, donde docentes que saben más apoya al otro (E1)
- Práctica instaurada en el centro donde cada docente aporta a la formación de los estudiantes
- El trabajo en equipo es el que finalmente favorece el cumplimiento de los objetivos. Es fundamental a la hora de tomar, respaldar e implementar las decisiones que se toman. Permite aprender y enriquecerme del trabajo con los colegas (E4).
- Muy valorada la instancia de trabajar en equipo, donde se comparten aprendizajes, las actividades de clases se tornan más lúdicas, mejoran los resultados, se aprende mucho, se logra relacionar asignaturas, permite una mejor comunicación con los colegas (E7).
- El trabajo colaborativo es importante (E8).
- Los docentes a “medida que fue pasando el tiempo y conversando mucho de aquello, se fueron dando cuenta de la importancia y ahora lo piden” (E11).
- Aliviana la carga de trabajo (E12).
- Los docentes se han ido dando cuenta de que es necesario, “pudiéramos haberlo hecho antes” (E13).
- Se estableció un horario online “Y no, ahí me cambió la perspectiva, pero así, del cielo a la tierra, fue un aporte sustancial, mis clases se enriquecieron, sus aportes a mi material pedagógico, a mis guías, después de realizar una clase ellas me decían un resumen de lo que vieron en la clase y lo subían al classroom. No, se armó un equipo así fabuloso que yo encuentro... No, y en las mismas clases interviniendo ellas, ayudándome con ejemplos, respondiendo dudas. Fue increíble. Yo dije, ahora entiendo todo”. Me encanta, es genial (E14).
- Instancia muy valorada, importante, aporta un valor agregado, enriquecedor, ayuda en la organización, en las formas de evaluación, en las metodologías que se utilizan, a planificar salidas pedagógicas (E18).

Debilidades

- No se valora lo que un trabajo colaborativo bien estructurado puede lograr, falta constancia (E3).
- Hay personas que hacen por cumplir y que lo ven como súper importante (E6).
- Falta conversar con las profesoras de las diferentes asignaturas para realizar un trabajo articulado (E8).
- Hay un poco de recelo al comienzo (E9).
- A veces es realizado por ser horas pagadas, no es un trabajo consiente ni reflexivo lo que lo dificulta (E10).
- Partió siendo absolutamente rechazado por los docentes, era visto como una invasión. El docente de enseñanza media se resiste más que el de básica en un primer momento (E11).

- Hay docentes que les cuesta aceptar por un tema de ego, de no querer compartir su material. Se requiere muchos años de trabajo para que personas que comparten un grupo se conozcan” (E12).
- Les cuesta, deben aceptarlo porque está establecido por horario, hay algunos que siguen negativos, que no les gusta que entren a sus clases (E13).
- Para la mayoría del colegio es una lata. Hay docentes celosos con su clase. En principio se piensa que es una lata, terrible, una pérdida de tiempo (podría estar calificando, revisando) (E14).
- De momento esta incipiente, no tan valorado. Los docentes siempre han pedido, espacios para compartir experiencias, “lo difícil es que cuando generamos estos espacios y aplicamos temáticas y les decimos ahora ustedes participen, incorporen esto, y ellos dicen, pero no, no era eso, yo quería que ustedes”. No está tan contentos (E15).
- Docentes dicen estar agotados, requieren tiempo para planificar, para corregir, déjeme tiempo para llamar, no para estar en reuniones (E16).
- No se realiza dado que no hay un tiempo normado dentro de la carga horaria (E17).

Nota. Elaboración propia

Cuadro 15

Síntesis del código “Beneficio del trabajo colaborativo”

Nivel institucional

- Mejor clima organizacional (E1).
- Los profesores se han vuelto especialistas, se motivan, forman equipos donde comparten información, donde se ayudan, colaboran. Todo esto se ha potenciado por el trabajo no presencial en los centros escolares (pandemia) (E2).
- Ayuda, facilita y fortalece el trabajo docente (E3).
- Se comparten y analizan ideas filtrándose las mejores para desarrollar (E7).
- Abre espacios, ayuda a la integración, inclusión (E11).
- El trabajo aislado no sirve (E12).
- Abordar, conversar, tomar decisiones, generar propuestas para generar recursos, en temáticas con foco pedagógico que los docentes van proponiendo. (E15).
- Potencia el compañerismo compartiendo estrategias, planificaciones, lo que permite optimizar el tiempo y mejorarlas. Además, analizar las problemáticas, el ritmo de aprendizaje que tienen los estudiantes, informar de los logros y entregar capacitación entre pares (E16).
- Ayuda a innovar, a conocer otras prácticas, a tener una visión mucho más general donde cada profesional aporta desde su área para apoyarse y beneficiar a los estudiantes (E17).
- Genera camaradería entre los docentes y un buen clima laboral. Es un valor agregado, permite una organización del trabajo, intercambio de experiencias, planificaciones, proyecciones, acuerdos para abordar temas, donde colocar los énfasis en los estudiantes que tienen mayores dificultades, escuchar y compartir ideas para potenciarlas (E18).

Gestión pedagógica

- Repercusiones significativas para los estudiantes, mayores oportunidades de aprendizaje (E1).
- Mayor manejo de los programas de estudios y su focalización. Mejores resultados en pruebas externas (SIMCE) (E2).
- Favorece la práctica pedagógica y a los estudiantes (E3).
- Favorece las clases, su preparación y revisión. Seguimiento de evidencias, de la participación de los estudiantes, de su asistencia y de los objetivos de clases, enviando reportes a UTP (E6).
- Buenas ideas para innovar y relacionadas con los aprendizajes de los estudiantes (E7).
- Trabajo interdisciplinario que permite al estudiante vincular el aprendizaje de las diferentes áreas (E8).
- Elaboración e intercambio de material, evaluación de pruebas (E9).
- Co-docencia donde participan el docente aula y el docente diferencial. A través de una planificación diversificada se propicia el monitoreo constante, la retroalimentación del estudiante, las

Capítulo 7. Análisis de resultados

- evaluaciones formativas, disminuyendo la carga de trabajo docente dado el apoyo (E10).
- Favorece el proceso. Se produce una mejora permanente en los docentes ampliándose su mirada metodológica, se comparten nuevos elementos didácticos y se realiza un permanente monitoreo que permite identificar los factores del proceso de aprendizaje que tienen relación con la mejora permanente y aquellos que dificultan el aprendizaje de los estudiantes (E10).
- Es parte del trabajo profesional que permite la no discriminación de los estudiantes, además contribuye a la contención socioemocional de todos los involucrados en el proceso de aprendizaje (E11).
- Planificaciones e instrumentos de evolución integrados (para todos los estudiantes) (E11).
- Mejores resultados de aprendizaje. Guías y pruebas diversificadas. (E12).
- Mayor motivación estudiantil, nuevas ideas, clases más dinámicas (E13).
- Mejoramiento de las clases, del material pedagógico, de las guías, adaptación del material para todos (E14).
- En aquellos docentes más resistentes, que no aceptan críticas, de a poco mejora la posibilidad de ir aceptando aportes de los colegas (E16).
- Mayor impacto en los estudiantes dada la interdisciplinaridad profesional que interviene. Planificaciones más operativas y contextualizadas mejorando los niveles de las prácticas pedagógicas. Permite anticiparse, prevenir malos resultados planificando remediales anticipadamente, lo que evita tener que repetir evaluaciones cuando los resultados no son buenos (E17).
- Compartir resultados, experiencias de clases, tomar decisiones para la mejora (E18).

Nivel personal

- Compartir experiencias, tips lo que aliviana el trabajo (E3).
- Es enriquecedor (E4).
- Aporta a la “actitud frente a lo que uno quiere demostrar en el colegio” (E7).
- Se genera un mayor grado de cohesión docente, ayuda mucho a interrelacionarse, conocerse, aceptarse, lo también es una enseñanza para los estudiantes. Va desapareciendo el currículo oculto (E9).
- Menos agobio laboral (E10).
- Mayor diálogo entre docentes, mayor reflexión (E11).
- Se logra una relación que perdura por los años, enseña a tomar acuerdos, a compartir materiales con agrado, libera un poco la carga de trabajo (E12).
- Mayor confianza entre docentes. Facilita la inclusión (E13).
- Ayuda para superar debilidades profesionales (E14).
- Permite compartir, reflexionar, inyecta energía y superar debilidades (E16).
- Mejora la solidaridad, el compartir (E17).
- Los buenos resultados del trabajo colaborativo provocan una gran satisfacción profesional. Mejora la empatía y la valoración que los docentes jóvenes tienen de aquellos que tienen más experiencia (E18).

Nota. Elaboración propia

Cuadro 16

Síntesis del código “Gestión pedagógica”

Dificultades/Debilidades

- Ha sido difícil articular el sello con las asignaturas (E1).
- El año 2020 fue difícil para los docentes, por la modalidad virtual y por los pocos recursos tecnológicos disponibles en las casas de los estudiantes (E2).
- Los docentes abordan las nuevas ideas que resultan de los análisis que realizan, pero sin valorarlo de la manera apropiada y sin percibir el impacto que está provocando esa práctica en sus clases (E3).
- Hay un grupo de docentes que utiliza la información que dan los análisis que realizan y existe otro

- que dice no interesarle, que es una pérdida de tiempo (E4).
- Hay un “40% que solamente instruye, no enseña”. En algunos docentes existen debilidades a nivel de manejo grupal, lo que impide un despliegue didáctico adecuado (E5).
- La didáctica, a veces, es un punto conflictivo entre docentes, dado que existe cierto egoísmo con los saberes y se torna difícil compartir (E6).
- Prácticas pedagógicas anquilosadas, que es complejo desarraigarlas, por falta de reflexión y por no tener una mirada de la evolución y de las necesidades del mundo actual (E11).
- Algunos transfieren a su práctica las nuevas ideas, otros no opinan dado que no tienen argumentos para realizarlo (E12).

Fortalezas

- Buenos logros de los estudiantes de pre-básica en diagnóstico para ingresar a primero debido a la preocupación, compromiso y conocimiento del contexto de las docentes de pre-básica, que hizo que en horarios extraordinarios se comunicaran con sus estudiantes (madres favorecían a sus hijos mayores con el uso de los ordenadores) (E2).
- Los docentes de manera permanente buscan estrategias para llegar a los estudiantes, lo que repercute en que un grupo importante de estudiantes se comprometa con su profesor y su proceso de enseñanza aprendizaje (E3).
- Un 60% de los docentes son tremendamente efectivos, empáticos, preocupados de la calidad de enseñanza que brindan a los estudiantes, preparan materiales excelentes, entregan valores (E5).
- Docentes activos, con conocimientos de la institución y de los estudiantes. En reuniones se se comparte cómo insertan las nuevas ideas o capacitaciones en las asignaturas (E7).
- Docente aplica las nuevas ideas y evalúa su resultado (E8).
- Compromiso profesional “a los profes los conmovió el interés de los chiquillos por estar con su colegio y esperar a sus papás a que llegaran en la noche para poder conectarse, para poder llamar al profe o escribirle un WhatsApp, era así de básica nuestra conexión” (E11).
- Algunos llevan a la práctica las nuevas ideas y comparten su experiencia (E12).
- Se aplican en acuerdo con la valoración, confianza que se tenga de la persona que está entregando la información (E13).
- Valoración, reconocimiento de los aportes e información de pares, específicamente de profesores mayores y de las PIE (E14).
- Los docentes que dominan la didáctica de su asignatura, de lo que enseñan, tienen mejores logros (E16).
- Por ser bicentenario se promueven nuevas gestiones pedagógicas con principios como el reeducar que consiste en: “Pasar el contenido, seguir el proceso y después volver al contenido nuevamente, aplicar siempre todas las clases la retro alimentación” (E17).
- Se implementa lo que se conversa y reflexiona, como es la retroalimentación cada clase. Los docentes van observando y otorgando grados de importancia (E18).

Acciones/ Metodologías/ Procedimientos

- Los grupos son atendidos por tres docentes. Se trabaja articuladamente para que los estudiantes avancen de nivel según sus logros (E2).
- Articulación de niveles a través del traspaso de información de los docentes. Articulación entre las asignaturas (E3).
- Contribuciones de educadoras PIE, comunicación con docentes de la misma y diferentes asignaturas para articular las metodologías y materiales que se utilizarán (E4).
- Adelantar contenidos de enseñanza media (primero medio). Utilización de matrices de especificaciones para detectar contenidos que se deben reforzar en preparación para el SIMCE (E6).
- Vinculación, articulación con otras asignaturas (E8).
- Retroalimentación continua durante la clase (E9).
- Aportes particulares que se prueban y mejoran según experticia y experiencias personales. Utilización de aplicaciones online. Utilización de una ruta de aprendizaje: el “círculo que nosotros tenemos...porque primero planificamos, revisamos la interiorización del aprendizaje, luego

Capítulo 7. Análisis de resultados

- volvemos al trabajo retroalimentación continua, informamos al hogar, damos estrategias al hogar y vuelve el círculo de nuevo y así por cada una de las unidades” (E10).
- Estrategias desde la unidad de convivencia para generar buenos y disciplinados ambientes de aprendizaje en las salas de clases. Presentación de material con utilidad y pertinencia (logra motivar a los estudiantes). Adición de profesores. Mejora de los procesos reflexivos (E11).
 - Profesora lúdica que utiliza estrategias como “estrellitas, hace cuenta cuentos, se disfraza” para lograr sus objetivos pedagógicos (E12).
 - Compartir entre pares buenas experiencias. Realizar (como norma o exigencia), estrategias que han tenido éxito con algún docente (E13).
 - Equipo de debate en enseñanza media que va desarrollando habilidades a través del medio dialéctico, socrático lo que permite que los estudiantes sean más participativos, cuestionen más, tengan una capacidad crítica mayor, un buen lenguaje y un mejor desarrollo de la comunicación oral (E15).
 - Instalación de estrategias que benefician el aprendizaje y que nazcan de las necesidades de los estudiantes, como son las guías, clases virtuales, cápsulas, darles la oportunidad a los estudiantes desde pequeños, a argumentar, a debatir, a participar en pequeños foros (E16).
 - Aplicación de programas estandarizados. Realizar actividades considerando los distintos estilos de aprendizaje de los estudiantes (E17).

Nota. Elaboración propia

c) Dimensión Práctica Docente Reflexiva

Cuadro 17

Síntesis del código “Definición de reflexión”

Definición

- Análisis (E1-E8-E13) para la mejora (E2-E5).
- Permite hacer consciente el trabajo pedagógico (E1).
- Permite tomar decisiones uniendo teoría y práctica (E1).
- Procesos de aprendizajes junto a otros colegas (E2-E3-E12-E14).
- A través del trabajo colaborativo (E3).
- Proceso de introspección(E4-E10-E11-E14-E17).
- Se soporta en temas pedagógicos (conocimiento del currículum, conocimiento de los estudiantes que es fundamental a la hora de planificar, de tomar decisiones, el lenguaje que se utiliza, las estrategias) (E4-E8-E15).
- Debe tener un propósito, un producto (E4-E12-E15).
- Apertura, disposición para revisar procedimientos y mecanismos de enseñanza y evaluación (E5).
- Trabajo que incluye la formación de personas para avanzar (E6).
- Está relacionado con procesos de evaluación, de autoevaluación (E7- E10-E11-E12-E13- E17-E18).
- Diagnóstico (E10) de potencialidades de los estudiantes, de situaciones y problemas (E16).
- “permite tener una visión política, integral sobre los procesos de desarrollo potenciales de los estudiantes” (E10).
- Constructo que evoluciona (E17).
- Entrelaza práctica y teoría (E17).

Valoración

- Muy valorada, permite tomar decisiones informadas, tener éxito (E1).
- Importante, provoca mejoras (E3-E4).
- Fortalece la confianza (E3).
- La reflexión, introspección es un proceso fundamental en el docente (E4).
- Punto clave, debe existir, de lo contrario no hay avances y no se perciben las debilidades(E6).
- Es muy importante a nivel institucional para generar cambios que satisfagan las necesidades de

- todos los estudiantes (E9).
- Debe ser permanente, de lo contrario los docentes se mecanizan (E11).
- Debe ser fortalecida, permite tomar mejores decisiones (E15).
- Ayuda a reformular en quehacer (E18).

Nota. Elaboración propia

Cuadro 18

Síntesis del código “Metodología forma de trabajo”

Talleres

- Talleres semanales de dos horas bajo la responsabilidad de UTP (E1).
- Por calendario regional taller de evaluación del primer trimestre 27 y 28 mayo (E1).

Consejos/Reuniones formales

- Algún consejo de profesores (E4)
- Algunas instancias mensuales para revisar y escuchar opiniones (E5)
- En consejo de profesores online denominados seguimientos (E6)
- En consejo de resultados los viernes (E8)
- En consejo de profesores y reuniones programadas (E10)
- Los lunes en reuniones por departamentos, los jueves con PIE, en consejo de profesores general (E12)
- En consejos académicos (E18).

Grupos de pares/Acompañamientos

- Grupo de profesores que se evalúa en el año son organizados por la UTP a través de la evaluadora, para ser apoyados en la construcción de su portafolio (E1).
- Acompañamiento al aula por UTP, pequeños grupos como grupos PIE y otros creados de manera autónoma y liderados por docentes aula (E2).
- Reuniones mensuales o cada dos meses, para estas actividades (E3).
- Trabajo en equipos (E4).
- En equipos constituidos por asignaturas más afines para tener instancias de reflexión más acotada y luego hacerlo más macro a todo el equipo para detectar las debilidades y dificultades para su mejora (E5).
- Se inducen reuniones de docentes por departamentos, para que los profesores observen y compartan prácticas (E11).
- Aplicación de un método intuitivo para la articulación de asignaturas, que permite compartir experiencias y luego de que esas experiencias se vayan interrelacionando con otras asignaturas (E11).
- Distintos grupos se reúnen semanalmente para realizar trabajo colaborativo (E12).
- Jornadas de reflexión para abrir instancias de diálogo, conocerse. Jornadas de trabajo en el mes de marzo de 2 a 3 días, para todo el personal del centro (E13).
- Reuniones semanales por niveles, previamente preparadas (E16).
- Trabajo por niveles, por ciclos, semanalmente el martes lo que permite focalizar la información (E17).
- Trabajo colaborativo con docente del nivel paralelo, con las asistentes de educación, con las profesoras diferenciales, con todo el equipo de aula (E18).
- Grupos mixtos de docentes de básica y media que prepara material que posteriormente se socializa en consejos de profesores (E18).

Otras dinámicas

- Análisis de documentos en pequeños grupos, para luego exponerlos, hacer debates y hacer exposiciones (E2).
- Utilización de una pauta de acompañamiento para observación de clases, donde hay indicadores y luego momentos de retro alimentación en un trabajo colaborativo, entre docentes de una misma

Capítulo 7. Análisis de resultados

- asignatura (E3).
- De manera autónoma en horario no lectivo (E3).
- Reflexiones en el contexto informal de los profesores, en diversos momentos se dan planteamientos, luego se organizan los pasos a seguir, se implementa y evalúa “formal y no formal se hacen” (E4).
- Revisión colaborativa y personal del Marco para la buena enseñanza. Presentaciones realizadas por los docentes de sus mejoras prácticas pedagógicas dentro del aula. Dar espacios a los docentes para que tomen conciencia de su rol (E6).
- El docente revisa logros anuales de su asignatura a través de un instrumento entregado por UTP, luego se conversa y debate con el cuerpo docente (E7).
- De forma colectiva (E8).
- A través de dos mecanismos, la planificación y los matices relacionados con la recolección de datos del profesor como son: pruebas estadísticas, elementos cuantificadores, elementos descriptores que tienen que ver con los factores socioemocionales (E10).
- A través de la ruta de aprendizaje; en 3 fases establecidas los docentes introducen elementos cognitivos y metacognitivos en los procesos de enseñanza aprendizaje (E10).
- A través de un instrumento utilizado por cada docente de manera autónoma para autoevaluarse y que corresponde una escala con 21 indicadores “basados en los procesos de metodología de modelamiento didáctico que tiene que ver con el acercamiento a ser un mediador” (E10).
- Parte de manera natural por la necesidad de conversar y compartir, lo que posteriormente se han ido estructurando y ampliando (E11)
- “progresivamente hemos ido avanzando al mejorar esa reflexión con más elementos, se la hemos ido estructurando igual, partimos de manera más natural a propósito de las necesidades de conversar y compartir, pero las hemos ido estructurando y ampliando hacia el horizonte de ir viendo por donde crecemos” (E11).
- Más que una estructura ministerial o estructura corporativo existen grupos especializados que se reúnen una vez cada dos semanas, para ver las necesidades que surgen dentro de estos niveles y resolverlas (E12).
- A través de la autocrítica positiva (E12).
- De manera espontánea, un tema emergente hace necesario tomar acuerdos (E13).
- De manera colectiva, no individual. “Mucho trabajo de dinámica de grupo, en relación a un tema” (E13).
- Reflexión pedagógica, sin moderadores, sin regulación, sin sistema, solamente “filosofal y libremente, que no está mal obviamente, pero en un contexto educativo yo creo que requiere mucha más atención y guiar las reflexiones, más cuando parten desde lo grupal, desde lo colectivo, tengo que ordenar demasiado, y en verdad todo queda ahí dando vueltas y todos estamos de acuerdo en, no sé, que es bonito, es preciosa la educación, pero al final no se concreta nada” (E14).
- Un encuentro en la mañana que hemos llamado plan de trabajo colaborativo (E15).
- A través de tareas de análisis del PME para llevar propuestas de mejoras (E18).

Temas

- Análisis de diversas temáticas del accionar pedagógico diario como son: reglamento de evaluación, acompañamiento al aula, procedimientos evaluativos, pautas de evaluación, planificación y proyectos de aula (E1).
- Sentido del acompañamiento al aula, establecer fortalezas y debilidades institucionales y proponer mejoras (E2).
- Mejorar la pauta de acompañamiento en la clase de educación física (E3).
- Trabajo personal que incluyó conocer el contexto, cambiar el paradigma y trabajo con colegas para realizar un trabajo articulado (E4).
- Análisis del rendimiento académico de los estudiantes. Área pedagógica (E6).
- Cumplimiento de objetivos anuales (E7).
- Análisis de información, reglamentos, el decreto 67 (E8).

- Mejorar problemas de convivencia de los estudiantes. Generar estrategias pedagógicas más motivadoras, para lo cual, se analizan las prácticas pedagógicas, se ve lo positivo y lo que no ha resultado, que es donde está el espacio de real crecimiento ya que desde aquí se puede avanzar, crecer (E11).
- Casos por niveles. Coordinación de objetivos terminales relacionados a temáticas pedagógicas (E12).
- Búsqueda de soluciones, donde dada la dificultad se invita a especialistas para realizar propuestas que mejoren la situación (E13).
- Estrategias metodológicas, recursos que puedan servir en alguna asignatura, compartir buenas prácticas, se generan propuestas participativas que por la contingencia son utilizando formularios en línea. Se generan estrategias de acuerdo con las temáticas del trabajo colaborativo (E15).
- Buenas prácticas, análisis de los diagnósticos, estrategias para mejorar la didáctica, análisis de elementos positivos y negativos de los procesos, planificaciones (E16).
- Retroalimentación, aula invertida, trabajo colaborativo, convivencia escolar, apoyo socioemocional (E17).
- Compartir experiencias, estrategias y prácticas pedagógicas, análisis de resultados. Análisis de las dimensiones, liderazgo, pedagógico, recursos. Propuestas para actualizar y contextualizar el PME dada la pandemia (E18).

Liderazgos

- Jefe de UTP, evaluadora, profesores, equipos PIE (E1).
- Dar posibilidad a los docentes para seleccionar los temas provoca mayor adhesión (E2).
- Directivos (E11).
- Guiado por los directivos para que no se cambien el foco (E12).
- Colaborativamente tratando de ejercer un liderazgo distribuido. No siempre el equipo técnico (E15).
- Coordinador técnico, equipo técnico, jefe técnico, todos con un mismo lineamiento de la temática que se abordará (E16).
- Docentes del establecimiento especialistas en un tema (E16-17).

Beneficios de las metodologías empleadas

- Tener insumos, ha permitido que los docentes mejoren su evaluación docente (E1).
- Establecer fortalezas y debilidades del centro, realizar propuestas de mejora (E2).
- Aumenta el compromiso cuando nace de las bases (E2).
- Mayor efectividad en la práctica docente (E15).
- Sirve para aquellos docentes que actúan con arrogancia con relación a sus saberes, perciban el beneficio de invertir tiempo en los procesos (E16)
- Siempre se aprende algo nuevo (E17)
- Aprender desde los errores para mejorar (E18).

Nota. Elaboración propia

Cuadro 19

Síntesis del código “Nivel de reflexión”

Nivel inicial

- Afecta al docente el rendimiento de los estudiantes, el poco apoyo de algunos apoderados, el descuido, la poca responsabilidad en el cumplimiento de algunas tareas (E3).
- Suele suceder que se culpa al estudiante. “Es una costumbre que tenemos los docentes” responsabilizar a la familia, al estudiante, el medio en el que vive, la falta de oportunidades, la culpa siempre es del (E4).
- Difícilmente por iniciativa personal un docente lee, investiga, revisa literatura, generalmente sus aportes los circunscriben a su experiencia y son a nivel anecdótico. Tienen una baja autocrítica lo que impiden mejorar, es difícil, desde el ejercicio docente, encontrar una crítica, siempre esta se focaliza en factores externos (el apoderado, el niño, las capacidades, los tiempos), se reflexiona “de

Capítulo 7. Análisis de resultados

- la boca para afuera (E5).
- Se siguen encontrando respuestas como “es que ese niño es flojo he irresponsable”, “es que la casa, es que la mamá”. Los aportes son a nivel de experiencia, no apoyados en bibliografías. No asumen como parte de su responsabilidad el futuro escolar de sus estudiantes (E6).
 - Comparten información y experiencia. Se basan en las nuevas bases curriculares (E7).
 - Muchas veces se culpa al papá, a la mamá, empiezan a buscar indicadores externos: no estudió, es la familia. No aceptan nuevas visiones, hay poco autoanálisis, en sus clases sólo entregan conocimiento. La mayoría de los docentes no son propositivos, sólo escuchan, cuesta que participen. En las planificaciones solamente se plasman los objetivos del Ministerio, sin un trabajo que permita determinar su aplicación e importancia en el futuro de los estudiantes. (E8).
 - Los docentes evaden las dificultades, les falta iniciativa. Responsabilizan a los apoderados sin tener propuestas ni acciones a realizar. Si el estudiante no tiene logros traspasan la responsabilidad. No proyectan su trabajo, solamente es suficiente que el estudiante haga una buena prueba (E9).
 - El proceso reflexivo de los docentes es “estético”, “de formato”, no está asociado a una reflexión profunda de temas prácticos metodológicos, operaciones mentales, “lectura didáctica” ni de “empoderamiento pedagógico”. Los docentes realizan lo que el Ministerio impone, siendo los de enseñanza básica más pragmáticos, “son pocos los que analizan el tema futuro”, limitan “la concesión del concepto de aprendizaje” (E10).
 - Tienen a hablar de situaciones vivenciales, de sus experiencias exitosas que replican y comparten. Tienen bajas expectativas de sus estudiantes. Los docentes se han ido contagiando un poco con la “desesperanza” (E11).
 - Algunos tienden, en sus reflexiones, a dar opiniones desde su experiencia en ámbitos no docentes. Hay otros que temen exponerse, no realizan una autocrítica por miedo a dejar en evidencia su falta de competencias, situación que, dada la pandemia, quedó develada (E12).
 - Muchos docentes entre 40 y 60 años tienen bajas expectativas de sus estudiantes, los subestiman, utilizan la misma metodología hace muchos años, culpan a los estudiantes de ser flojos cuando sus clases no tienen éxito (E12).
 - El docente cuando no se quiere involucrar ante las dificultades culpa al colegio, a la mamá que no “no llevó al niño al especialista” (E13).
 - Los docentes no planifican pensando en el futuro de los estudiantes, lo hacen pensando en las directrices institucionales y ministeriales por temor al control (E13).
 - El profesor manifiesta que la posibilidad de superación de los estudiantes está mediada por aspectos económicos, dado que al existir más recursos se puede contratar profesores particulares y especialistas. Que todo lo que se planifica es para ir cumpliendo, para lo próximo, no considerando los avances de los estudiantes, no proyectando ni pensando en temas transversales que les sirvan en el futuro. Que en los años 80 y 90 los objetivos eran más amplios y había mayores posibilidades de realizar propuestas. Que, en las casas, los padres y madres, no se involucran con los aprendizajes de los estudiantes (E13).
 - Los docentes hablan mucho desde su conocimiento y experiencia, aludiendo a teorías obsoletas. Tienen una visión pesimista y conformista con relación a sus estudiantes. Otros responden a lo solicitado por el colegio sin justificación (E14). Culturalmente las responsabilidades de los resultados están puestas en el estudiante (es flojo, no estudio, no cumplió, no entendió, no quiere), en la familia. Existe poca autocrítica. En enseñanza básica “la decisión pedagógica se toma en base a aquello que le pueda ser útil y conocido para el docente, que pueda favorecer al docente en lo que él pueda manejarse y ver y poder integrar, más que en la proyección” para el estudiante (E15).
 - “De manera excepcional los docentes investigan o buscan referencias bibliográficas” (E15).
 - Es difícil (pero va mejorando) que los docentes asuman responsabilidades, que dejen de etiquetar a las familias y a los estudiantes peyorativamente y que quieran asumir mayores responsabilidades (E16).
 - Poca autocrítica, poca profundidad en los análisis. Un 50% indica otros factores a las problemáticas (E17).

- Emiten juicios desde su experiencia. Se preocupan de los resultados inmediatos, sin proyección ni trascendencia en el tiempo. El paradigma ha ido cambiando “la primera idea era siempre enfocada a que los malos resultados o a que no se lograba, eran en cuanto al apoyo familiar, ya, siempre decía que no, es que este niño no tiene apoyo de la familia. Es imposible” luego de aceptar que “esta es la realidad que tenemos en nuestro colegio, somos un colegio más vulnerable, que se yo, un colegio municipal, que es muy diferente el contexto social, el contexto económico de otro colegio” (E18).

Nivel pedagógico

- Están instaladas y consolidadas las conversaciones profesionales y técnicas, incluso en los pasillos de la escuela, lo que da pie a buenas discusiones y aprendizajes (E1).
- El equipo docente es activo, utiliza un lenguaje técnico, son autocríticos capaces de socializar sus prácticas pedagógicas para que el resto opine (E2).
- Hay docentes que al reflexionar modifican sus posturas y mejoran (E6).
- El docente realiza análisis del aprendizaje, de las estrategias y de los resultados. Reconoce en los pares un buen apoyo (E8).
- Las reflexiones que los docentes realizan sirven para ir añadiendo o quitando elementos a la “ruta del aprendizaje” (E10).
- La reflexión parte asumiendo el rol de mediador entre el conocimiento y el estudiante que tiene el docente, involucra el lenguaje que se utiliza, la utilización de estrategias adecuadas a los estudiantes, los propósitos (E14).
- Para los casos complejos, se reúne los docentes con el grupo PIE y en psicosocial para compartir estrategias (E14).
- En un colegio vulnerable, son los docentes los que deben solucionar los problemas de los estudiantes con dificultades y esto dependerá de cómo el docente, el colegio y la madre se involucren con el estudiante (E13).
- La pandemia sirvió para que los docentes empezaran a asumir que la responsabilidad pedagógica era de ellos (E16).
- Los docentes evalúan el material utilizado en sus clases colocando el acento en mejorar las debilidades que puedan detectar, no culpando a los estudiantes de no estar motivados o desatento. (hacerse cargo de “negligencia pedagógica”) (E17).
- La docente manifiesta que se fue cambiado el paradigma, que lo importante son las estrategias que los docentes utilicen, que se debe tratar de buscar las herramientas para ayudar a los aprendizajes, que el tema del factor económico no es incidente, no es una justificación. Por lo tanto, tienen que implementar nuevas cosas, centrar el foco en el tema del aprendizaje, en los recursos que los profesores tienen, en la didáctica, en la metodología, en nuevas formas de enseñanza, considerando el contexto del estudiante, no en factores externos como son la familia, lo emocional, el ambiente (E18).

Nivel crítico

- Se realiza un trabajo con un fuerte fundamento teórico y considerando tanto aspectos pedagógicos como emocionales (E1).
- Las decisiones que toman el 40% de los docentes son realizadas visualizando el futuro de los escolares, coincidentemente son aquellos que se están capacitando permanentemente, que reflexionan sobre su práctica (E1).
- La meta que se les pide a los docentes que lleguen al centro “es sacar a esos niños adelante” (E2).
- La mirada de los docentes es no colocar techo a los estudiantes, mostrarles perspectivas, entregarles la mayor cantidad de herramientas para que ellos puedan surgir, tratar de que aspiren a más. Están constantemente tratando de guiarlos, de ver qué área les gusta, constantemente preparándolos para lo que viene el próximo año (E3).
- La reflexión parte por una autocrítica, sin permanentemente culpar a los estudiantes de las dificultades, con una apertura al cambio. La labor docente es asumida como un compromiso para el desarrollo social y emocional de los estudiantes, donde la responsabilidad docente radica en demostrarles a los estudiantes que ellos tienen un futuro mejor, oportunidades diferentes a las que

les muestra el contexto donde viven, teniendo claro que los estudiantes “que tienen todas estas condiciones de vulnerabilidad son víctimas del sistema” y no son responsables de la baja cultura que tienen por lo que el actuar docente debe superar lo académico y preparar a los estudiantes “para la vida” (E4).

- El docente asume su responsabilidad en provocar la asistencia de sus estudiantes a clases y su material pedagógico da cuenta de su interés por aumentar los saberes de sus estudiantes (E6).
- Cuerpo docente que trabaja proyectivamente, comprometido con la visión, misión y sello del centro: “preparar al niño para enfrentar lo que es la sociedad” (E7).
- Relaciona su asignatura con aspectos valóricos, pide a sus estudiantes argumentos, extrapolar la información, contextualizar, generar un vínculo entre el aprendizaje y la vida diaria (E8).
- El docente de enseñanza media no prepara solamente para un contenido, sino que prepara habilidades superiores para la universidad, “para que el estudiante se pueda desenvolver” (E10).
- Hay docentes proclives a reflexionar a realizar una autocrítica en busca de mejoras. Se debe educar sin importar las condiciones del estudiante (E12).
- Un docente comprometido se involucra no culpa a la familia, al colegio, asume su responsabilidad para que se resuelvan los problemas, las dificultades (E13).
- Hay docentes que piensan a largo plazo y seleccionan material educativo que a futuro servirá a los estudiantes en el mundo laboral, los que además son capaces de justificar, además, involucran análisis sociopolíticos en su labor docente (“la mirada que mis estudiantes tienen con respecto a la educación y a la importancia que tiene la educación respecto a ellos es nuestro gran tema, cómo cambiarla, cómo lograr que entiendan la relevancia de la educación en sus vidas, ese es el gran tema” (E14).
- Hay docentes muy interesados en la educación, muy motivados por sus prácticas, con mucha vocación, buscan información, preguntan, investigan, estudian de manera permanente, con un gran compromiso en la formación de los estudiantes y el impacto que sus prácticas tienen en esta formación (E15).
- Hay docentes, mayoritariamente de media, que tienen conciencia de que su trabajo, las estrategias, los recursos, las decisiones pedagógicas que toman e incorporan, les van a servir a los estudiantes para su futuro universitario, para su proyección (E15).
- Hay docentes que refieren antecedentes bibliográficos, literatura, publicaciones en las sesiones de trabajo. Tienen altas expectativas de sus estudiantes por lo que se ocupan de siempre ir entregando más allá (E16).
- Existe conciencia del impacto que tiene el quehacer docente en el futuro de los estudiantes (E17).
- La directora y UTP valoran positivamente los argumentos con base científica. Hay docentes que contribuyen a que los estudiantes sean más “visionarios” sobre su futuro, no solamente a nivel formativo, también en cumplir determinados roles dentro de la sociedad, se preocupan del futuro (la mayoría) (E18).

Estrategias para mejorar niveles de reflexión

- Se empezó trabajando para que los docentes comprendieran que las responsabilidades pedagógicas eran de los ellos y no de los padres, hasta que empezaron a tomarle sentido, lo que provocó cambios en sus prácticas profesionales” y la aplicación de mejoras luego de ser analizadas y fundamentadas (E16).
- “decimos cuales fueron los aspectos mejores, cómo participaron los niños en el programa de integración, si se sintieron cómodos o no, qué podemos cambiar, qué cosas no salieron tan bien y que podemos mejorar” (E17).

Nota. Elaboración propia

Cuadro 20

Síntesis del código “Facilitadores de reflexión”

Internos

- Actividades online (E1-E13).
- Compromiso, motivación de los docentes, profesionalismo (E1-E2-E11-E12-E13-E15-E16).
- Obediencia de los docentes (E1).
- Capacitación docente permanente (E2).
- Liderazgo de la directora (E2-E10), de la UTP (E9), directivos (E11-E15).
- Camaradería entre docentes (E2-E3).
- Buen clima laboral (E3).
- Buena disposición (E3-E4-E17), participación docente (E7).
- Apertura a la crítica constructiva (E3).
- Apertura para generar esas instancias de retro alimentación (E3-E8)
- Institucionalizar, establecer horarios, tiempos (E3-E5-E7-E9-E15-E17-E18), horarios protegidos (E11-E12).
- Establecer espacios con dinámicas acogedoras (salida anticipada de los estudiantes, café) (E4)
- Definir temáticas, objetivos (E2-E5-E6-E7-E11-E15-E17).
- Programarla, colocarla en tabla, intencionarla, dirigirla (E5-E12-E15).
- Grupos poco numerosos, pequeños (E6-E7-E12), de conformación flexible según necesidades (E11).
- Uso de instrumento (E7).
- Realizar autoanálisis (E8), trabajo personal (E15-E16).
- Trabajo colaborativo (E9-E14-E15-E17).
- Confianza en el grupo (E12), sentir que son espacios seguros, protegidos (E14).
- Requiere un buen mediador para dirigirla (E12), confiable, creíble (E13- E17).
- Debe ser organizada (E13-E16).
- Debe permitir sacar aprendizajes, conclusiones, solucionar problemas (E13-E16-E18).
- Considerar los aportes realizados por docentes (E14-E16-E18).
- Sistemática (E15).
- Apoyos personales a las debilidades profesionales de los docentes (E15).
- Portafolio de evaluación docente (E16-E17).
- Espacio físico (E17).
- Supervisión (E18).

Externos

- Especialista externo (E1-E13).
- Marco para la buena enseñanza. Portafolio de evaluación docente. Libros (E6).
- Capacitaciones (E7).
- Pandemia (E9-E15-E17).
- Protocolos, planes emanados desde el MINEDUC (E9).
- Evaluación docente (E12).
- Cursos del CPEIP (E17).

Nota. Elaboración propia

Cuadro 21

Síntesis del código “Obstaculizadores de reflexión”

Internas (del centro-de los docentes)

- Tiempo (E1-E2-E3-E5-E8-E10-E11-E12-E14-E16-E17).
- Tiempos protegidos (E14).
- No hay horarios establecidos (E3-E17).
- Malos horarios (E4).

Capítulo 7. Análisis de resultados

- No se respetan los horarios establecidos (E11).
- No evaluarla de manera formal, con registro escrito (E1).
- No tener un instrumento específico (E2-E15).
- No estar estructurada sistemáticamente (E3-E7-E17).
- Paradigmas establecidos (E4).
- Reticencia, rechazo de los docentes (E5-E6-E9).
- No hay una necesidad real dado el exitoso proceso provocado por “activismo” (E5).
- Pandemia, la no presencialidad de los docentes en los centros (E5-E13-E15).
- La visión docente que asocia reflexión con crítica (E6).
- No realizar autoanálisis (E8).
- Poca autocrítica (E8-E9).
- No tener reuniones de grupos pequeños, por ciclo, por asignatura (E8).
- No hay una mirada institucional (E9-E17).
- Participación del equipo técnico en reuniones (E9).
- Resistencia al cambio (E10).
- Poca lectura profesional, valorar sólo lo pragmático, lo seguro (E10).
- Falta de perfeccionamiento (E10).
- Mirada parcial de los docentes sobre su práctica pedagógica (E11).
- Pocos espacios (E11-E15).
- Bajas expectativas y desencanto de los docentes (E11).
- Falta de competencias (E12-E15).
- Baja autoestima, inseguridades de los docentes (E12).
- Carencias en la formación inicial docente (E12-E15).
- Malas relaciones entre docentes (E12).
- No verse diariamente (E13).
- La desconfianza (E13).
- Falta de comunicación (E13).
- Individualismo en su labor (E13).
- Tener que realizar mucho trabajo administrativo (E13).
- Poca concreción, falta de soluciones concretas (E14).
- Pocas intervenciones, participación de los docentes (E15).
- No ser escuchados, considerados por directivos (E17).
- Los directivos no dan la importancia que debiera tener la reflexión (E17).
- Características personales de los docentes (egos altísimos, el que sabe todo) (E17).
- No aceptar el trabajo colaborativo (E17).
- No hay espacios físicos adecuados (E17).
- Los docentes sienten su implementación como trabajo adicional (E18).
- Las situaciones emergentes, no querer compartir experiencias, miedo a la crítica (E18).

Externas al centro

- Licencias médicas (E1).
- Tareas adicionales emanadas desde el MINEDUC (E15).

Nota. Elaboración propia

d) Dimensión Innovación

Cuadro 22

Síntesis del código “Definición de innovación”

Definición

- Llevar a la práctica ideas sacadas de otra parte agregándoles el sello de la escuela (E1).
- Ir planteando cosas novedosas (didáctica, aprendizaje), para instalarlo de la mejor manera (E2).
- Estrategias que se ordenan para provocar cambios en la entrega de conocimientos y depende de la iniciativa y disposición del docente (E3).
- Proceso de construcción y participación social para cambios y mejoras en los procesos educativos (E4).
- Práctica sistemática, planificada, organizada, consensuada, para mejorar el proceso educativo (E4).
- Proceso clave para resolver situaciones deficitarias. Se relaciona con hacer algo mejor, no necesariamente nuevo (E5).
- Relacionado al trabajo colaborativo que involucra al colegio en su totalidad, vinculado a la didáctica (E6).
- Uso de recursos disponible para mejorar las clases, utilizando recursos más cercanos a los estudiantes como la tecnología y generar buenas experiencias (E8).
- Es un cambio con sentido, planificado, que permite llegar a una meta con resultados positivos en aspectos que beneficien a los estudiantes (E9).
- Relacionado con aspectos cognitivos, didácticos, reflexivos y, en menor medida, prácticos (E10).
- Relacionado con hacer algo diferente. Son todos los espacios que los docentes generan creativamente para lograr un aprendizaje más motivado y contextualizado en sus estudiantes (E11).
- Capacidad de crear, hacer cosas nuevas, donde la tecnología puede ayudar si es utilizada de manera apropiada (E12).
- Actualizarse, conectarse con la realidad (E13).
- Desafío personal que involucra salir de lo instaurado y aprendido. Conlleva aprendizaje, especialización, requiere curiosidad de cada docente, atreverse a probar cosas nuevas, perder el miedo al error, a equivocarse (E14).
- Estrategia que potencie el aprendizaje intelectual y las habilidades de los estudiantes, es decir, que “pueda ayudar o desarrollar de mejor manera la práctica educativa” (E15).
- Capacidad de ir cambiando las estrategias en favor de la mejora (E16).
- Cambiar, agregar, quitar, rehacer, buscar maneras para mejorar, hacer lo mismo de manera distinta para tener igual o mejor resultado (E17).
- Relacionada con todas las nuevas ideas que puedan colocarse en práctica, vinculadas con proyectos que se puedan implementar para generar un impacto más que a nivel educativo, a nivel de sociedad (E18).
- Proyectos extra aulas, extra centros abiertos a la comunidad (E18).

Nota. Elaboración propia

Cuadro 23

Síntesis del código “Génesis proyectos de innovación”

Docentes

- Los docentes realizan propuestas que posteriormente se gestionan (E1).
- Se da espacios a los docentes para participar de capacitaciones donde se realizan proyectos de innovación (E2).
- Los docentes aportan ideas despertando el interés de los estudiantes que también generar nuevas ideas (E3).
- Parten desde una necesidad detectada por los docentes (E4).
- Equipo docente recoge y propone acciones (E5)

Capítulo 7. Análisis de resultados

- Talleres entre docentes (E6).
- “UTP, dirección y profesores”. Docentes jóvenes y otros con experiencia (E7).
- Una docente genero un proyecto y se lo presentó a la directora (E8).
- Conversaciones en consejo de profesores (E10).
- Motivación profesional de algún integrante, de manera específica son temáticas propuestas por los docentes las que generan proyectos innovadores (E11).
- Proyecto docentes dada experiencias anteriores en otro centro (E14)
- Iniciativas de los docentes dada su formación continua, su curiosidad y sus permanentes propuestas. “Eso demuestra preocupación...compromiso, y sobre todo proyección, cuando ellos no se centran solamente en mis estudiantes, mis niños, sino que es para la institución” (E15).
- Se realizan encuestas a los docentes para ver factibilidades (E16).
- Proyecto gestionado y ganado por docente (composteras) (E18).

Otros agentes

- Equipo psicosocial, equipo de psicólogos de la escuela (E1).
- Se va conversando y avanzando ordenada y paulatinamente (E1).
- Equipo directivo y técnico (E1).
- Encuesta a los apoderados (E2).
- Parte de la necesidad, el equipo directivo lo analiza, y lo baja al consejo de profesores (E2).
- Idea de la directora que fue seguida por dos profesoras (E3).
- Equipo directivo (E4).
- MINEDUC (E5).
- En el plan de formación ciudadana el equipo directivo buscó estrategias que hiciéramos participar más a la persona (E6).
- “UTP, dirección y profesores” (E7).
- Nueva jefatura técnica está organizando. Agencia de la calidad de la educación (E9).
- Ideas de la neurociencia, agencia de la calidad (reuniones y textos enviados) además de otros autores (E10).
- El equipo de gestión realizó un diagnóstico de cómo estaba organizado metodológicamente el centro lo que permitió realizar mejoras (E10).
- Coordinadoras PIE, cursos y lineamientos emanados desde la corporación (E12).
- La corporación (E13).
- Innovaciones participativas, involucrando no sólo al equipo directivo y técnico sino además a docentes y asistentes de la educación (E15).
- Encuesta a los estudiantes.

Motivos

- Baja de la matrícula, el sello que tenía la escuela (tecnológico) dejó de ser atractivo para la comunidad, la escuela debía ser un factor de protección, de resguardo para los estudiantes (aumento de la jornada) (E1).
- Empezaron a llegar muchos inmigrantes que no manejaban el idioma (E1).
- Sello poco atractivo, mayor protección y resguardo para los estudiantes (E2).
- Fijación de metas anuales (E2).
- Mantener a los estudiantes ocupados en actividades beneficiosas para ello y alejarlos de malas prácticas (E3).
- Capacitación y autorización ministerial para realizar actividades asincrónicas sin mediación docente y sincrónica con mediación (E5).
- Necesidades académicas de los estudiantes (E7).
- El PEI y la inclusión que nació junto al centro (hace 25 años) se ha consolidado a través del proyecto de integración (E9).
- El área artística en la que se basa el proyecto educativo (E9).
- Ideas tomadas de otros centros (E10).
- Vincular el aprendizaje de las artes en el ambiente socioemocional (E10).

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

- La demanda para las especialidades ofrecidas, contabilidad y administración, empezó a decaer, por lo que fue cambiada por hotelería (E11).
- Preocupación de los apoderados. Actualización de materiales pedagógicos. Innovaciones que “están de moda” (E12).
- Necesidad, evidenciada por los docentes, de actualizar los recursos, metodologías dada la pandemia (E13).
- La revisión de información que llega al centro (E15).
- Deseos de mejorar (E16).
- Necesidad de optimizar los tiempos, lo que se logra a través de la innovación en tecnología. Necesidades de los estudiantes, requieren otras estrategias, uso de TICs (E17).

Nota. Elaboración propia

Cuadro 24

Síntesis del código “Desarrollo Proyectos de innovación”

Aula/Docentes

- Proyectos de aula donde se abordaban distintas asignaturas a través de una idea central. Se investiga y permite a los niños una autonomía respecto del aprendizaje, además, las temáticas que se abordan en estos proyectos de aula parten de los estudiantes (E1).
- Inglés-Matemática. Fusionados en las tablas de multiplicar y todas las operatorias matemáticas, las docentes de matemáticas hacen lo suyo en la clase de operatorias matemáticas básicas y nosotros pasamos eso mismo en inglés” (E4).
- En el desarrollo del área artística el docente comenzó a realizar clases sincrónicas (con cámara encendida), lo que mejoró la participación de los estudiantes y permitió desarrollar su autoestima, responsabilidad, compromiso, el sentirte bien consigo mismo y evaluar su desarrollo actitudinal (E7).
- Tertulias literarias, la dinámica consistía en que los estudiantes se sentaban en un círculo, se les entregaba un texto, lo leían y después se analizaba, o sea, era la misma clase, pero en otro contexto (E8).
- Feria científica (E14).

Institucionales

- Propuesta deportiva para resguardar a los estudiantes en el centro, reconocida por el Ministerio de Educación en el plan de estudios tradicional, que viene pre escrito por el Ministerio de Educación donde se agregó dos horas de la asignatura vida saludable que es transversal desde primero hasta octavo año. Implementación de Inglés en el primer ciclo básico. Atención organizada y sistemática de estudiantes inmigrantes. Salidas pedagógicas, como por ej. la ruta de Gabriela Mistral con niños de kínder y pre-kínder que fueron hasta Montegrande, lugar donde está la tumba de la Gabriela. Biblioteca para el nivel parvulario. Instalación de máquinas de ejercicios en el patio. Para mejorar los aprendizajes se utilizaron las paredes cercanas al patio donde se plasmaron líneas de tiempo, poetas, símbolos patrios, globo terráqueo, mapamundi. Generación de una plaza de ajedrez (E1).
- Introducción de una nueva asignatura en el plan de estudio (Vida Sana) (E2-E3).
- Talleres extraescolares (E3).
- A las clases online se agregó un guion metodológico de las clases de la semana que incluía link para profundizar los contenidos (E5).
- Insertar como sello del colegio el aprendizaje y la evaluación socio-emocional (E7).
- Visión y misión del colegio son innovadoras dado que el arte permea el currículum, integrándose en los distintos sub - sectores (E10).
- Implementación de dos nuevas especialidades; gastronomía y hotelería, donde se ha motivado a los estudiantes a través de un programa tipo Máster Chef y ha impulsado el aprender un nuevo lenguaje, forma, técnicas, disciplinas, protocolos, y mucho tecnicismo a toda la comunidad (E11).
- Cambio metodológico que incluyó pasar de un silabario a un método mucho más globalizado,

Capítulo 7. Análisis de resultados

- aprendido en cursos de verano. Innovaciones en el área tecnológica y bibliotecas aula (E13).
- Implementación del método dialéctico, coloca al estudiante al centro de la clase para desarrollar las habilidades de comunicación oral, de expresión, de reflexión, de crítica, de participación (E15).
- Se revisa la información que llega y luego se sociabiliza para tomar decisiones que se materializan a través de un equipo (E15).
- Incorporar un profesor de danza en las clases de lenguaje para que los estudiantes tengan la posibilidad de disfrazarse, pintarse, maquillarse, de darle vida a los textos, e inspectores que “tomen” lectura a los escolares (E16).

Resultados/Evaluación

- “ha dado muy buenos resultados, la escuela ha sido 6 años nominada como escuela modelo por el Instituto Nacional de Deportes, por ser una escuela que hay una instancia de práctica, de actividad” y junto a las salidas pedagógicas ha mejorado la matrícula y asistencia (E1).
- Se fortaleció la escuela al generarse redes de apoyo que colaboran con charlas, salidas, competencias (E3).
- El arte como sello es un plus para los estudiantes, con los años se percibe que son “personas especiales” (E9).
- La no utilización de los nuevos textos alojados en las bibliotecas de aula impide una buena evaluación de la innovación: “¿de qué te sirve la innovación? No van para la casa, no se pueden sacar de la biblioteca, no se puede, no se puede, no se puede. Entonces ¿para qué entregan ese proyecto?” (E13).

Motivos

- Por una necesidad que luego se formaliza y sintetiza (E2).
- Para que cuando la gente entre a la escuela se respire, se viva, se escuche sobre la vida saludable (E3).

Nota. Elaboración propia

Cuadro 25

Síntesis del código “Participación docente en proyectos de innovación”

Situaciones prácticas

- Varias ferias que muestran el trabajo que se está haciendo en el aula (E1).
- Organización y realización de salidas pedagógicas dentro y fuera de la ciudad (E1).
- El huerto y el cuarto medicinal fueron creados por docentes y posteriormente apoyado por otras instituciones (E1)
- Dada las clases híbridas los docentes se organizaron y habilitaron las salas de clases por asignaturas para no andar con los equipos de un lado para el otro y el material permanezca en un solo sitio (E1).
- Generaron un nuevo programa de estudio “Vida Saludable (E2).
- “Hacían cápsulas de aprendizaje con rutinas para los niños. Que los niños les enviaban de vuelta cápsulas donde estaban haciendo los ejercicios, entonces los fueron motivando de tal manera que todos participaban” (E2).
- Docente de lenguaje organiza y realiza un foro de debates (E4).
- Departamento de educación física realiza una corrida que incluye la comunidad escolar del centro y del entorno (E4).
- Los docentes de inglés y matemática organizaron una olimpiada de matemática con inglés (E4).
- A cada curso se le asigna una asignatura y debe mostrar las innovaciones realizadas en esta (E6).
- Participan profesores jefes y de asignatura. A cada curso se le asigna un pueblo originario y durante un mes debe mostrar a la comunidad su identificación con este (la sala con el nombre en la puerta, un stand con comida, con vestuario, con desfile, con el himno nacional en versión Mapuche (E6).
- Docente organiza tertulias (E8).
- Para la ruta del aprendizaje los docentes indican elementos que deben ser incluidos o sacados (E10).
- Proyectos presentados por docente que tienen impacto en los aprendizajes de los estudiantes y que

se incorporan al PME (E16).

- Docentes que comparten innovaciones tecnológicas para ser replicadas por colegas (E17).
- Huertos orgánicos abiertos a la comunidad escolar lo que permitía conocer el proceso que conlleva (E18).

Motivación /Participación

- Se involucran desde el principio, se conversa y luego se instala. Además, los docentes generan instancias (E2).
- Aportan ideas, organizan, apoyan, participando algunos en su creación (E3).
- Protagonismo de los docentes de lenguaje con apoyo del resto (E7).
- Se proyecta que los docentes participen en los procesos y así aumente su interés “ya no es el jefe el que está hablando y tampoco el equipo de gestión, sino que somos todos” (E9).
- Mayor motivación en docentes de enseñanza media (E10).
- Los docentes con alguna idea buscan apoyo en un par (E11).
- La comunidad (profesores, apoderados) mayoritariamente participó de la toma de esta decisión, de los estudios y de la toma de decisión final (E11).
- Los docentes que se involucran son los “los profes que llevan un tiempo” (E13).
- Los docentes les interesan y se motivan frente a los cambios innovadores (E13).
- Los docentes jóvenes (menores de 40) se motivan, los mayores no se motivan (E14).
- Cuesta que los docentes acepten estrategias innovadoras que se instalen e institucionalicen (E16).
- El grupo que más innova es el que está en la edad media (30 a 40), tienen ganas y experiencia (E17).

Elementos/Factores generadores de innovación

- Capacitaciones (E2-E13).
- Proyecto de asesoramiento externo (E8).
- Conversación en varios consejos de profesores (E10).
- Aportes de los docentes organizados por ciclos (E15).
- Trabajo colaborativo (E16).

Condicionante

- Innovaciones focalizadas en los aprendizajes (E16).

Nota. Elaboración propia

Cuadro 26

Síntesis del código “Facilitadores de innovación”

Internos

- Buen clima organizacional (E1-E2-E3-E9-E10).
- Jóvenes y no tan jóvenes (E1). Jóvenes con “bagaje” (E12).
- La confianza que se da entre los 30 y 50 años (E4).
- Los que tienen entre 8 y 10 años (E8).
- Los que llevan entre 5 y 20 años en el establecimiento (E16).
- Ímpetu, deseos, anhelos de docentes noveles (E4-E7-E8-E12-E14-E15).
- Entre los 25-35 años (E12).
- 30 a 40 años (E15).
- Talleres docentes entre pares (E1)
- Agentes externos (E1).
- Colaboraciones externas diversas para proyectos en ejecución (E1).
- Baja matrícula (E1).
- Precariedad del contexto donde viven los estudiantes (E1).
- Pandemia, circunstancias actuales (E9-E10-E11-E17).
- Recursos económicos, materiales (E1-E3-E10-E11-E12-E14-E16-E17-E18). Buena gestión directiva para contar con recursos (materiales, comunicación, económico) (E6-E7-E15).

Capítulo 7. Análisis de resultados

- Focalización en la utilización de recursos (E16).
- Organización institucional, funcionamiento de los conductos regulares (E14).
- Confianza de las jefaturas (E1-E3-E15), entre docentes (E3-E15).
- Valorar las innovaciones (E2-E17). Valoración de lo realizado (E5-E8).
- El consejo escolar (E1).
- Liderazgo participativo (E1-E4-E10).
- Horarios (E1). Horarios establecidos (E12). Tiempo (E7-E8).
- Evaluación de la innovación (E1-E2-E3-E4-E6-E7-E8-E9-E10-E12-E14-E15-E16-E17).
- Realizar seguimientos de las innovaciones (E16).
- Determinado perfil docente (E13-E14).
- Vivencias, conocimiento docente (E1-E2-E3-E4-E5).
- Compromiso docente (E2-E3, de la comunidad educativa (E3).
- Colaboración docente (E2).
- Docentes dispuestos a asumir riesgos (E3).
- Motivación, disposición docente (E1-E3-E4-E6-E7-E8-E10-E12-E13-E14-E16-E18). Voluntad, ideas fuerza (E9-E12).
- Iniciativas docentes, creatividad (E2-E8-E9-E14-E15).
- Compañerismo, camaradería, apoyo entre docente (E3-E8. Solidaridad (E1-E9-E12-E17).
- Trabajo colaborativo (E6-E9-E14-E17).
- Respeto (E3).
- Equipo multidisciplinario de trabajo (E3).
- Coordinación (E3).
- Compartir con otros centros (E4).
- Sistematización (E4).
- Planificación (E4).
- Perseverancia (E4).
- Acogida de nuevas ideas por directivos (E4-E7).
- Apertura de la directora a las propuestas (E3).
- Buena comunicación (E5-E7-E11-E15-E16). Aporte de la comunidad, intercambio de ideas (E4).
- Objetivos compartidos (E3). Visión compartida (E4).
- Claridad en los objetivos institucionales (E15).
- Focalización en PEI (E9-E10).
- Generación de proyectos contextuales (E18).
- Necesidades por cambios permanentes que ocurren en los estudiantes (E4).
- Experiencias vividas en aula (E8).
- Tener como foco las necesidades de los estudiantes (E4-E8).
- Apoyo de directivos y colegas (E4).
- Uso de la tecnología (E4).
- Buena evaluación externa (E4-E5).
- Multiplicidad de funciones de los agentes (E5).
- Registrar las innovaciones (E5-E6).
- Equipos bien definidos, bien seleccionados permite indagar la pertinencia de la innovación (E5).
- Autocrítica (E6).
- Proactividad docente (E4). Dedicación, auto exigencia de los docentes (E6).
- Identificación de los docentes con el PEI (E6).
- Necesidades emergentes (E7-E16).
- Vocación (E8).
- Autonomía docente (E8-E15-E16).
- Capacitación permanente (E10-E12-E15-E17-E18).
- Nuevos enfoques institucionales (E11).
- Formar equipos de trabajo (E11-E14).

- Competencias docentes (E12).
- Espacio físico, infraestructura del centro (E14).
- Diagnóstico de necesidades (E14-E18).
- Claridad en los beneficios que reportará la innovación (E16).

Externos

- Ley deja explícita la autonomía y que tiene los centros en temas relacionados (E1).
- Capacitaciones desde el MINEDUC (E4), desde la corporación (E13).
- Críticas realizadas por supervisores (E6).
- Visitas de la agencia de la calidad (E9).
- Agentes. asesores externos (E9-E11).
- Proceso de evaluación docente (E11).
- aporte de organizaciones externas a proyectos de innovación (E16).

Nota. Elaboración propia

Cuadro 27

Síntesis del código “Obstaculizadores de innovación”

Internas (del centro-de los docentes).

- Falta de recursos materiales, económicos (E1-E7-E9-E16).
- Burocracia (E1-E13-E16). Mucho requerimiento administrativo (E11).
- Liderazgo autoritario, poco tolerante a las propuestas (E1).
- Falta visión desde la dirección (E14).
- Falta de concreción de las ideas y proyectos (E3-E13-E14).
- Falta potenciar ideas (E8).
- Falta de proyectos planificados (E3).
- Falta de instancia para generar, compartir propuestas (E3-E8).
- Falta de sistematización (E4-E8).
- Temor (E4-E6-E8-E12).
- No querer salir de la zona de confort-conformidad y comodidad con lo realizado (E3-E4-E9-E12-E15).
- Paradigmas, modelos establecidos (los docentes mayores son tradicionales, las clases formales, estructuradas, todos sentados mirándose la nuca) (E4).
- Docentes “cerrados, herméticos” (E4).
- Docentes mayores que les cuesta el cambio, tienen temores, les cuesta la tecnología, se van agotando (E4-E8-E12), muy teóricos (E14).
- Entre los 35-40 años docentes decepcionados de la educación”
- Falta evaluación de lo que se hace (E5-E6-E8-E18).
- Mala disposición (E5). Falta de voluntad, ganas entusiasmo (E8).
- Percepción docente de que es “más trabajo” (E6).
- Exceso de trabajo, carga horaria (E8-E9-E13).
- Distribución de la carga horaria (E4).
- Falta de tiempo (E6-E7-E9-E11-E14-E17-E18).
- No se protegen los espacios (E14).
- Falta de cercanía física (pandemia) (E7-E13).
- Encierro dificulta fuentes de innovación (desarrollo artístico y motor de los estudiantes) (E7)
- Ideas no se ajustan al sello del centro (E7). Pocas ideas (E13).
- Poca reflexión (E8-E11)
- Docentes que se dejan llevar por el grupo (E6).
- Poca consecuencia de lo declarado con lo que se hace (E8).
- Poca masa crítica entre docentes (E8-E13).
- No utilización de materiales, recursos disponibles (E8).

Capítulo 7. Análisis de resultados

- Falta de actualización y poco manejo de recursos pedagógico de los docentes (E5).
- Falta de capacitación (E8-E10-E12-E13. Conocimiento (E12).
- Agentes que tengan un mejor nivel (E13).
- Falta de “partner” (E8).
- Falta de compromiso, apoyo del cuerpo docente (E8-E13).
- No hay motivación (E14).
- Hay flojera (E14), indolencia (E16).
- Falta de trabajo en equipo (E8).
- No involucrar a la comunidad (E8).
- Falta de liderazgo durante todo el proceso (E8).
- No querer asumir responsabilidades, liderazgos (E15).
- Falta de seguimiento (E15).
- Falta de iniciativa (E9-E11 creatividad de algunos docentes (E9).
- Poca comunicación (E9-E10).
- Resistencia al cambio (E9-E10-E16).
- Innovación “va mediado con el tema político entre medio” (E12).
- Poca confianza (E12).
- Existe poca innovación (E12).
- Proyectos muy teóricos (E13. Poco contextualizados (E13).
- Decepción del sistema (E15).

Externas al centro

- Administración, gestión externa de recursos (E1-E15).
- Pérdida de autonomía como centro (E1). Poca autonomía (E9).
- Poca valoración a la innovación (E2).
- Problemática social del entorno (E11).
- Trabajo administrativo solicitado por organizaciones externas al centro (E11).
- Lineamientos externos al centro (E12).
- Temáticas poco pertinentes, poco contextualizadas con los intereses docentes (E12).
- Evaluaciones externas (E1).
- Cambios según gobierno de turno (E16).
- Falta de contextualización de proyectos (E16).

Nota. Elaboración propia

Cuadro 28

Síntesis del código “Relación reflexión-innovación”

Aporte positivo de la reflexión a la innovación

- Reflexión genera nuevas propuestas de innovación (E2).
- Reflexión permite darse cuenta de las carencias y debilidades institucionales para instalar innovaciones (E2-E8-E12).
- Reflexión e innovación “tienen que ir de la mano” (E2).
- “para poder innovar tiene que haber una reflexión constante” (E3).
- Reflexión permite la contextualización, pertinencia de la innovación (E3-E12).
- Una buena reflexión motiva, indica la pertinencia de una innovación (E13).
- Reflexión permite una mejor operacionalización de una innovación (E3).
- Reflexión permite evaluar y mejorar la innovación (E3-E7-E8-E17-E18).
- La innovación es una responsabilidad docente donde los cambios necesarios se visualizan a través de una reflexión profunda (E4).
- “si no hay reflexión no hay innovación” (E5).
- Reflexión dio paso a una innovación concreta (E5).
- Reflexión dará cabida a la institucionalización de una didáctica para mejorar la enseñanza (reflexión permite proyectar innovaciones) (E5).

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

- Reflexión colectiva potencia la innovación (E5).
 - Reflexión condiciona la innovación, dependiendo siempre de las características personales de los docentes (E6).
 - “dentro de la innovación siempre va a haber una reflexión” (E7).
 - Innovación surge desde un análisis de lo vivido en aula (E8)
 - “para lograr la innovación tiene que haber una reflexión” (E9).
 - La reflexión permite no seguir haciendo lo mismo (E9).
 - “la innovación.....tiene que ver con elementos cognitivos didácticos, tiene que ver con elementos reflexivos” (E10).
 - “para mí la reflexión es innovar desde un punto de vista social” (E10).
 - Reflexión holística permite innovar en profundidad (E10).
 - “si no hay reflexión no hay innovación” (E11).
 - Al abrirse a la reflexión naturalmente aparece la innovación (E11).
 - Hay que darse espacios de reflexión pedagógica para crecer profesionalmente e innovar (E11).
 - “es necesario que primero haya una reflexión, una introspección, luego llevarla al colectivo para luego concretar en iniciativas de innovación” (E14).
 - Un docente capaz de reflexionar, investigar, auto exigirse genera innovación (E15).
 - Existe una relación directa entre reflexión e innovación (E15).
 - Reflexión permite tomar decisiones informadas (E16).
- Aporte relativo de la reflexión a la innovación**
- Reflexión va a permitir solucionar algunas problemáticas a través de la innovación, sin embargo, podría coartar la creatividad (E1).
 - No reflexionar se relaciona con poca innovación (E15).

Nota. Elaboración propia

Posteriormente, se sintetizó en matrices los elementos comunes en las definiciones y en los facilitadores que el profesorado indica tanto en los procesos de reflexión docente como en los de innovación ¹⁶. En la Tabla 91 se observa un compilado de los elementos comunes en las definiciones que el profesorado indica tanto en los procesos de reflexión docente como en los de innovación.

Tabla 91

Elementos comunes en las definiciones de reflexión docente e innovación aportadas por los entrevistados

Elementos	Definición	Reflexión docente	Innovación educativa
Mejora	Referido a que ambos procesos (reflexión docente e innovación educativa), deben procurar una	E2-E5-E3-E4-E15-E18	E2-E3-E4-E5-E8-E9-E11-E16-E17-E18

¹⁶ Esta parte del análisis se encuentra completa en el Drive Tribunal.

Carpeta 1 Análisis cuantitativos y cualitativos completos.

Anexo VIII. Matrices que contienen los elementos comunes en los procesos de reflexión docente e innovación.

Capítulo 7. Análisis de resultados

	mejora de los espacios o sistemas que abordan		
Proceso social	Se refiere a la necesidad que tanto la reflexión como la innovación se desarrollen en un equipo de docentes, que facilite la colaboración y el intercambio de experiencias	E2-E3-E12-E14	E4-E6
Temática pedagógica	Referido a que, tanto la reflexión docente como a la innovación educativa, son procesos sustentados y relacionados con el área pedagógica	E4-E8-E15	E6-E10-E15-E18
Actitud positiva	Se refiere a que, para su consolidación, tanto la reflexión como la innovación requieren importantes niveles de camaradería entre los docentes: confianza, apertura, disposición para revisar, valentía	E5-E3	E14
Necesidad de formación	Necesidad manifiesta de los docentes en torno a capacitaciones específicas que permitan consolidar los procesos de reflexión e innovación	E6	E13-E14
Proceso situado	Se refiere a que ambos procesos deben ser contextualizados y pertinente al contexto donde se desarrollan	E9	E8-E11

Nota. Elaboración propia

7.4. Triangulación y complementación

La fase de triangulación y complementación, al igual que el análisis cuantitativo y cualitativo, se ha organizado por dimensiones siguiendo la misma estructura de presentación de los resultados obtenidos derivado de ambos análisis. Para cada dimensión se presenta una Tabla, en donde se evidencian los resultados cuantitativos relevantes (ítems con medias \geq a 3,5 ordenados de mayor a menor), los que se triangulan y complementan con información cualitativa aportada por las entrevistas y el análisis documental. Para ello, se presentan algunas aportaciones como ilustración no pretendiendo mostrarlas todas ya que sería muy repetitivo.

Para facilitar la lectura y comprensión de la triangulación, en los aportes cuantitativos se han utilizado los siguientes signos:

- Ítem con media alta (medias \geq a 3,5).
- Ítems con media baja (medias \leq a 2,5).
- ◆ Ítems con diferencia significativa a favor de docentes que sí innovan ($p \leq 0.05$).
- ◆ Ítems con diferencia significativa a favor de docentes que no innovan ($p \leq 0.05$).
- ▲ Ítem constitutivo del nivel de reflexión inicial en el análisis factorial exploratorio (AFE) realizado.
- ▲ Ítem constitutivo del nivel de reflexión pedagógica en el AFE realizado.
- ▲ Ítem constitutivo del nivel de reflexión crítica en el AFE realizado.

a) Dimensión Contexto

Tabla 92

Triangulación de la Dimensión Contexto

Elementos contextuales que favorecen o no la reflexión e innovación		Media		
Cuestionario	4. La efectividad de los proyectos de innovación requiere de un liderazgo distribuido	4,67	●	
	3. Se promueve en mi espacio laboral el trabajo colaborativo entre docentes	4,08	●	
	2. Dentro de mi ámbito de responsabilidades cuento con autonomía para adoptar decisiones	3,80	●	
Entrevistas	<p>En las E1-E4 y E10 se expone que un estilo de liderazgo distribuido es un factor favorable para los procesos de innovación educativa.</p> <p><i>“El liderazgo participativo es algo que hace que la gente tenga mayor creatividad, mayor deseo de cambiar, de hacer cosas nuevas, de probar cosas nuevas, de adecuar cosas que han visto en otro lado. Yo creo que ese es el liderazgo que más favorece la innovación, no el liderazgo autoritario, sino que el liderazgo participativo”</i> (E1).</p> <p>Trabajo colaborativo: <i>“Es parte del trabajo colaborativo del establecimiento, ver como nosotros nos fortalecemos con la experticia que tienen algunos colegas, con el dominio de algunos temas y estas las pueden compartir”</i> (E16).</p> <p><i>“Creo que, en eso, el respaldo, el apoyo, las instancias de trabajo colaborativo, todo eso yo creo que se favorece mucho en mi escuela”</i> (E4).</p> <p><i>“Son relevantes para ellos para abordar, para conversar, para tomar decisiones, e incluso de esas mismas propuestas van surgiendo los recursos y las iniciativas de las cuales tenemos que ir avanzando”</i> (E15).</p> <p>Autonomía: Su importancia en la toma de decisiones se refleja por lo manifestado en las E1-E7- E8-E15-E16.</p> <p><i>“Yo siento que aquí lo positivo es que me dan la libertad de hacer las cosas...no te ponen barreras”</i> (E8).</p> <p><i>“Trabajar con esa autonomía que te entrega el colegio me parece a mí que es fundamental”</i> (E4).</p> <p>No obstante, y de acuerdo con lo manifestado en la E15, su pleno despliegue presenta algunos grados de dificultad, principalmente relacionados con la necesidad de la permanente presencia de un integrante del cuerpo técnico o directivo en la generación de propuestas innovadoras del profesorado.</p>			
Análisis documental	<p>Liderazgo distribuido: La Ley 20.903 y los PEI Centro 1, PEI Centro 3, plantean que la innovación es un proceso de construcción y participación social, para cambios y mejoras en los procedimientos educativos que permitan dar respuestas a las necesidades educativas de los estudiantes.</p> <p>Trabajo colaborativo: <i>“Promover la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo entre docentes, orientados a la adquisición de nuevas competencias y la mejora de los saberes disciplinares y pedagógicos a través de la práctica docente”</i> (Ley 20.903, Artículo 12 bis).</p> <p><i>“Generar relaciones que promuevan un ambiente de trabajo cordial, colaborativo y cooperativo”</i> (PEI Centro 3, p.23).</p> <p>Autonomía: <i>“Formular activamente nuevos planteamientos que se adelanten a los cambios del entorno, tomando decisiones oportunas con criterio propio”</i> (PEI Centro 3, p.23).</p>			

Nota. Elaboración propia

b) Dimensión Docente

Tabla 93

Triangulación de la Dimensión Docente

Cuestionario	Elementos relacionados con la gestión pedagógica que favorecen o no la reflexión e innovación	Media			
	27. Tengo confianza en las potencialidades que mis estudiantes tienen	4,78	●		
	15. Las actividades que realizo en aula consideran los conocimientos previos de mis estudiantes	4,63	●		
	14. Las actividades que realizo en aula consideran los intereses de mis estudiantes	4,51	●		
	13. Las metodologías que utilizo favorecen el aprendizaje de mis estudiantes	4,26	●	◆	
	19. Colaboro para dar solución a problemas de equidad educacional que afectan a mis estudiantes	4,25	●	◆	
Entrevistas	<p>Confianza de los docentes en las potencialidades de los estudiantes: Resulta pertinente hacer notar que con el relato de las personas entrevistadas surgen opiniones que dan cuenta de una realidad diferente; <i>“muchos docentes entre 40 y 60 años tienen bajas expectativas de sus estudiantes, los subestiman, utilizan la misma metodología hace muchos años, culpan a los estudiantes de ser flojos cuando sus clases no tienen éxito”</i> (E12).</p> <p><i>“Tienen muy bajas expectativas de los estudiantes, más que ser un espacio de apertura hacia un mundo mejor, hacia un mundo más esperanzador, los profesores se han ido apagando y se han ido contagiando un poco con la desesperanza, las expectativas que tienen de ellos se han ido apagando por los espacios de violencia que se han generado a partir de muchos años atrás en la resolución de conflictos y en la forma de cómo se aborda la educación en el sistema público y en estos sectores más vulnerables”</i> (E11).</p> <p>Consideración por los conocimientos previos de los estudiantes: <i>“Mayor motivación de los niños es hacia el aprendizaje que se está viviendo”</i> (E13).</p> <p>Consideración por los intereses de los estudiantes: <i>“Uno podía decir, sí mira, realmente no les gustaron tanto estas imágenes, yo creo que no se relacionan tanto con sus intereses, entonces mejor coloquemos otras imágenes que sí puedan captar el interés, que sí puedan motivarlos, tenerlos como más presente durante toda la clase. Entonces en ese sentido siento que había una reflexión sobre lo que nosotros estábamos haciendo”</i> (E17).</p> <p>Metodologías que favorecen el aprendizaje: <i>“Hacemos juegos con los colaboradores a favor del aprendizaje, entonces el niño se involucra porque siente que es más dinámico. Más entretenido, más motivador, tienen nuevas herramientas”</i> (E13).</p> <p>Equidad: La labor docente es asumida como un compromiso para el desarrollo social y emocional de los estudiantes, donde los profesores colaboran para dar solución a problemas de equidad educacional que les afectan, mostrándoles y ofreciéndoles oportunidades diferentes a las que les brinda el contexto donde viven (E4). De igual manera, <i>“adaptamos todo el material para todos... mis clases se enriquecieron, sus aportes a mi material pedagógico, a mis guías, después de realizar una clase ellas me decían un resumen de lo que vieron en la clase y lo subían al classroom”</i> (E14). Así mismo, en las E13-E8-E16 y E2 se manifiesta la utilización de diversas estrategias utilizadas para favorecer los aprendizajes de todos los estudiantes.</p> <p>No obstante, se encuentran opiniones que van en sentido contrario, donde aún se responsabiliza al estudiante por las dificultades (E12-E15): <i>“Pero en cuanto a la responsabilidad o estas variables de aprendizaje, todavía están puestas en que es el niño, que no responde a lo que yo con tanto esmero y con tanta dedicación preparo, pero que ellos no están cumpliendo”</i> (E15).</p>				

Capítulo 7. Análisis de resultados

Análisis documental	<p>Los roles y responsabilidades docentes están orientados a que estos profesionales realicen un trabajo riguroso, siendo conscientes de sus competencias pedagógicas (MBE), de las metodologías que utilizan (PEI Centro 2) y de las disciplinas que enseñan (MBE).</p> <p>Deberán participar de manera decidida en la formación integral de los estudiantes (PEI Centro 2) ajustando sus prácticas a las necesidades detectadas (MBE), actuando con flexibilidad (PEI Centro 3), monitoreando de manera permanente el avance de los estudiantes (MBE) para potenciar su creación y expresión (PEI Centro 5).</p> <p>Además, deben tener presente la función mediadora que les compete entre los aprendizajes y las etapas evolutivas de niñas y niños (PEI Centro 1), <i>“estimulando la innovación y creatividad en el proceso educativo”</i> (PEI Centro 5, p.28).</p> <p>En la implementación curricular los docentes deben potenciar los tiempos dedicados a la enseñanza (MBE, 2008) utilizando variados recursos; proyectos aula, salidas a terreno (PEI Centro 3), recursos tecnológicos y audiovisuales (PEI Centro 1 y 5), laboratorios de ciencia e informática y el CRA (PEI Centro 5), la expresión oral, lectura, escritura y materiales de apoyo que sean significativos y relacionados con los aprendizajes de los subsectores, previendo que los estudiantes dispongan de ellos en forma oportuna (MBE).</p> <p>Las metodología, estrategias y modelos pedagógicos considerados obedecen a modelos constructivistas, con docentes facilitadores (PEI Centro 1), que utilicen metodologías y estrategias activas y participativas, creativas, efectivas (PEI Centro 1 y Centro 2), modernas e innovadoras (PEI Centro 4 y Centro 5), desafiantes, coherentes, claras, definidas, congruentes con la complejidad de los contenidos y las características de los estudiantes y que produzcan aprendizajes significativos coherentes con el marco curricular nacional (MBE).</p> <p>Así mismo, los procesos formativos deben fomentar la participación (PEI Centro 2 y 5), promover la expresión, la creación estudiantil, el desarrollo de competencias, habilidades (PEI Centro 5), autonomía, responsabilidad (PEI Centro 2), indagación, exploración y pensamiento, para potenciar las relaciones, inferencias y contextualización de la información en los juicios de los estudiantes (MBE).</p> <p>La formación valórica y ciudadana son mencionadas como importantes elementos de desarrollo (PEI Centro 5), al respecto se indica que deben tener sentido y responder a los intereses de los estudiantes (PEI Centro 3), a las exigencias sociales y laborales (PEI Centro 4) para transferirlos a nuevas experiencias en el mundo artístico (PEI Centro 3), del trabajo (PEI Centro 4) o en su realidad particular, con <i>“un sentido de trascendencia y de responsabilidad ética frente a la vida en sociedad”</i> (PEI Centro 2, p.42), <i>“logrando que los estudiantes sean ciudadanos democráticos y autónomos”</i> (PEI Centro 4, p.6).</p> <p>Para lo anterior los docentes deben potenciar espacios y climas de trabajo motivadores que despierten el interés por los aprendizajes (PEI Centro 3). De igual modo <i>“generar y desarrollar estrategias pedagógicas y didácticas innovadoras y atractivas para despertar el interés y la motivación por aprender”</i> (PEI Centro 2, p.41)</p> <p>Generar buenas relaciones con los estudiantes y demás miembros de la comunidad (LGE; MBE). Reconocer y apoyar a las familias en las funciones y labores que desempeñan para la formación de sus hijos e hijas (PEI Centro 1).</p> <p>Además, considerando que la educación es un derecho social y las particularidades del contexto donde se emplaza el centro 1, en su PEI propone una formación deportiva con fines pedagógicos sustentada en valores democráticos, humanistas, participativos que promuevan la equidad y desarrollen la autonomía, autoestima, dignidad personal, espíritu de servicio a los demás y la resolución adecuada de conflictos en todos los estudiantes (PEI Centro 1). De manera similar, el PEI Centro 4 propone entregar una amplia cobertura curricular, sustentada en sólidos principios de equidad, justicia y libertad. En ambientes organizados, de confianza, aceptación, solidaridad, equidad y respeto entre las personas, velando por que existan y se manifiesten normas consistentes y constructivas de convivencia y comportamiento, manteniendo una actitud positiva hacia la resolución pacífica de conflictos y la reflexión (PEI Centro 1, 2, 3 y MBE).</p>
---------------------	---

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Cuestionario	Elementos relacionados con el trabajo colaborativo que favorecen o no la reflexión e innovación	Media		
	10. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje mejora la práctica docente reflexiva	4,76 ●		
	11. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje permite identificar elementos de mejora	4,74 ●		
	18. Realizo un trabajo colaborativo con mis colegas	4,13 ●	◆	
16. Participo activamente en grupos de reflexión e intercambio pedagógico	3,93 ●	◆		
Entrevistas	<p>Trabajo colaborativo: “Es necesario que primero haya una reflexión, una introspección, luego llevarla al colectivo para luego concretar en iniciativas de innovación” (E14), “El trabajo colaborativo nos ayuda también a innovar, a conocer otras prácticas, a tener una visión mucho más general, cada profesional aporta desde su área” (E17). “Empezamos a reflexionar, yo no tengo esta competencia, cómo lo hago, la colega la tenía y empezaron a compartir, se empezó a dar el trabajo colaborativo, compartieron y comenzó el trabajo en equipo, ya no es solo una isla. No trabajan solos” (E16).</p>			
Análisis documental	<p>Los docentes deben reflexionar sobre su práctica, realizar trabajo colaborativo y fortalecer sus competencias (Ley 20.903). “Desde el trabajo colaborativo, el profesor participa de instancias de reflexión pedagógica colectiva” (Ley 20.903. Artículo 19 C). “La reflexión colectiva y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del establecimiento constituye un elemento fundamental de la labor docente” (MBE, p.34).</p>			

Cuestionario	Acciones docentes que favorecen o no la reflexión e innovación	Media		
	23. Valoro los proyectos de innovación que se puedan dar en los establecimientos educativos	4,69 ●		
	12. Transfiero a mi práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizo sobre mi labor docente	4,33 ●	◆	▲
	26. Tener una sobrecarga laboral dificulta mi participación en proyectos de innovación	3,89 ●		
25. El análisis que realizo sobre mis prácticas docentes está condicionado por mi tipo de contrato	2,41 ●	◆		
Entrevistas	<p>Valoración y transferencia: Los entrevistados manifiestan que son los docentes quienes por su motivación profesional o por experiencias anteriores (E14) proponen temáticas y acciones, que son analizadas en consejo de profesores (E10) o en talleres (E6) que posteriormente se gestionan (E1) emergiendo proyectos innovadores (E5-E11), “es el equipo docente el que recoge, y vislumbra alguna acción” (E5). La “innovación surge más bien de la motivación profesional de algún integrante que toma fuerza y que se tiende a apoyar desde la gestión cuando eso sale a la luz y provoca un impacto favorable” (E11). “La innovación... es algo que fluye sin ninguna complicación porque los colegas están abiertos a recepcionar y como sale de ellos mismo, es mucho más fácil incorporarlo, creo que no hay obstáculos, no tengo elementos obstaculizadores para llevar a cabo eso. Sino que tengo elementos puramente positivos, como el compromiso que tienen los docentes” (E2). Sobrecarga laboral: “Todos tenemos como varias funciones y eso es producto de la parte económica, entonces, si bien es cierto hay buenas intenciones, lo logramos, lo hacemos, pero no queda el tiempo para realizar, porque ya se nos viene un nuevo periodo y más encima, por ejemplo, estamos con el PME ahora ... y eso nos quita harto tiempo, la parte de papeleo es tremendo” (E9). “La carga horaria, que el exceso de trabajo y empiezan como a declinar” (E8).</p>			




Capítulo 7. Análisis de resultados

Entrevistas	<p>Condicionamiento del contrato: A pesar de la baja media resultante en condicionar los análisis que realizan los docentes sobre sus prácticas al tipo de contrato, se encuentran opiniones en que se manifiesta lo contrario: “<i>si tú dejas el espacio para opinar empieza, es que tenemos que tener el espacio, la cantidad de horas que nosotros tenemos por contrato, entonces tenemos que tener el espacio para juntarnos</i>” (E12).</p>
Análisis documental	<p>Valoración y transferencia: En los documentos se destaca que los docentes deben ejercer su trabajo con idoneidad y responsabilidad (LGE) manteniendo una actitud de compromiso y preocupación profesional en su rol de formador integral, en el dominio de su especialidad y en su capacidad de adaptación ante las diversas actitudes, reacciones y demandas de los estudiantes (PEI Centro 1; PEI Centro 2; PEI Centro 3), manteniendo una buena disposición para abordar procesos de innovación educativa (PEI Centro 3; PEI Centro 4). <i>“Capacidad para diseñar, coordinar, implementar y evaluar proyectos de innovación educativa, los cuales articulan eficientemente los recursos humanos y materiales para transformar y mejorar la práctica pedagógica”</i> (PEI Centro 3, p.23).</p> <p>Sobrecarga laboral: El PEI Centro 3 hace alusión a una de las variables que determina que el profesorado entrevistado opte por más de un trabajo y, por consiguiente, tenga una sobrecarga laboral: “<i>El colegio ha de ser una fuente de trabajo digna para cada uno de sus integrantes. Una muestra de ello sería, que los docentes no requirieran, por necesidad económica, ejercer en distintos centros educativos</i>” (p.20).</p>

Cuestionario	Elementos relacionados con el desarrollo profesional que favorecen o no la reflexión e innovación	Media			
	22. La formación permanente facilita el desarrollo de la innovación	4,59	●		
	24. La sistematización de una práctica docente reflexiva facilita la generación de proyectos de innovación educativa	4,54	●		
	9. Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa	4,12	●	◆	▲
Entrevistas	<p>Formación: “<i>Creo que tiene que ver con la capacitación que tiene uno para poder en el fondo proyectar esto, primero tengo que educarme, aprender, de otra manera la innovación no llega sola, porque hay un montón de proyectos y un montón de cosas que quiero hacer, pero tengo que tener una capacitación para eso</i>” (E12).</p> <p>Sistematización: “<i>A partir de un proyecto de innovación, tengo que generar una reflexión para mejorar. Y si hay cosas que pueden funcionar, reforzarlas, destacarlas y si hay algunas cosas de ese proyecto que no están funcionando, ser capaz de generar otras opciones para que sí funcione. Entonces para poder innovar tiene que haber una reflexión constante</i>” (E3).</p> <p>Competencias profesionales: “<i>Cuando tiene vocación y el querer que sus niños aprenda, yo siento que ahí tenemos todos los recursos, no importa la edad, no importa el tiempo, el conocimiento, yo siento que cuando uno tiene la vocación y quiere que sus niños aprendan, uno hace lo imposible</i>” (E8). <i>“Yo creo que agarras seguridad confianza en el trabajo así establecido plenamente entre los 30 y los 50”</i> (E4). <i>“Trato de evaluar si esto va en beneficio general o beneficio particular y ahí tomo la decisión de decir ‘bueno, vamos ya’, creo que los caracteres de los distintos directivos también influyen y en eso creo que el equipo que formamos, el actual equipo, los chiquillos dicen ‘hagamos esto’ ‘ya, listo’ ‘¿Cómo?’ ‘vamos con esto, listo, ya, se puede’</i> (E1).</p>				

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Análisis documental	<p>Formación permanente: Los apoyos al desarrollo profesional docente involucran formación, perfeccionamiento y capacitación permanente (PEI Centro 1, 2, 5; Ley 20.903,) debiendo considerar la promoción de la innovación pedagógica y el trabajo colaborativo entre docentes (Ley 20.903).</p> <p>Sistematización de la reflexión: “<i>Reflexión sistemática sobre la propia práctica de enseñanza-aprendizaje en el aula</i>” (Ley 20.903, Artículo 18 B).</p> <p>Competencias profesionales: “<i>Comprometido en su desempeño pedagógico y en su rol de orientador en el contexto social y personal en que está inserto</i>” (PEI Centro 2, p.5).</p>
---------------------	---

Cuestionario	Elementos relacionados con componentes contextuales que favorecen o no la reflexión e innovación	Media		
	20. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para una práctica docente reflexiva	4,38		
	7. El contexto en el cual me desempeño profesionalmente favorece mis metas profesionales	4,07		
Entrevistas	<p>Autonomía: Los docentes entrevistados aducen tener autonomía, principalmente en su gestión pedagógica (E1-E4-E7-E8-E10-E12-E17-E18): “<i>la estrategia metodológica que utiliza el profesor es parte de la autonomía que él tiene para realizar su clase</i>” (E1). “<i>En términos profesionales nosotros necesitamos de espacios de autonomía para desarrollarnos, sin perder de vista los lineamientos instituciones, la legalidad y todo lo que corresponde</i>” (E11). “<i>Súper importante la autonomía que el profe pueda proponer y pueda hacer, para mí eso es súper importante. Yo creo que es algo que no podría no estar</i>” (E 13).</p> <p>Apoyo a metas profesionales: “<i>Siempre los equipos directivos, por lo menos en los colegios que he trabajado, nos motivan a los profesores para que tomen capacitaciones</i>” (E2). “<i>Tenemos siempre la disposición, la escuela está a disposición</i>” (E4). “<i>Siempre estamos apoyando a los profesores a que se puedan capacitar y avanzar en sus procesos</i>” (E9).</p>			
Análisis documental	<p>Autonomía: El PEI Centro 2 expone que se promueve el trabajo colaborativo, fomentado y respetando la autonomía profesional y la creatividad personal de los docentes, procurando su participación, responsable y comprometida. PEI Centro 1: “<i>Propender al desarrollo de la autonomía, autoestima, dignidad personal y el espíritu de servicio a los demás</i>” (p.6).</p> <p>Apoyo a metas profesionales: Ley 20.903: “<i>Los profesionales de la educación tienen derecho a formación gratuita y pertinente para su desarrollo profesional y la mejora continua de sus saberes y competencias pedagógicas</i>” (Artículo 11). MBE: “<i>Permita a cada docente y a la profesión en su conjunto enfocar sus esfuerzos de mejoramiento, asumir la riqueza de la profesión docente, mirarse a sí mismos, evaluar su desempeño y potenciar su desarrollo profesional</i>” (p.7).</p>			

Nota. Elaboración propia

c) Dimensión Práctica Docente Reflexiva

Tabla 94

Triangulación de la Dimensión Práctica Docente Reflexiva

	Ítem	Media		
Cuestionario	28. Reflexiono sobre mi actuar docente	4,34 ●		▲
	35. La revisión y actualización del conocimiento científico mejoran la reflexión sobre mi práctica	4,16 ●		▲
	38. Identifico problemáticas y/o situaciones que me permiten iniciar procesos de reflexión docente	4,12 ●		▲
	30. Considero diferentes perspectivas (teóricas y/o relacionadas a mi experiencia profesional o aportadas por mis colegas), al reflexionar sobre mis prácticas docentes	4,08 ●		▲
	36. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones sociales que tiene mi actuar pedagógico	3,97 ●	◆	▲
	33. La reflexión que realizo sobre mis prácticas docentes la respaldo en mi experiencia profesional	3,68 ●		
	31. Para analizar mis prácticas docentes sólo es necesaria mi experiencia profesional	2,41 ●		▲
Entrevistas	<p>Reflexionar: “Surge de la necesidad propia de los profesores de ocupar estos tiempos en reflexión, vuelvo a insistir, es un poco reducida, pero estamos aprovechando que surgió de ellos, y no de nosotros” (E11). “Los espacios de reflexión han ido de menos a más... lo que facilita, en el fondo, son las ganas de los profes” (E12). “Hay profesores súper llanos, hacen una reflexión, una autocrítica y ver de qué manera mejorar” (E12)</p> <p>Revisión y actualización del conocimiento científico: “El reflexionar tiene que ver con dos cosas sumamente importantes, siempre me decían en la universidad, cuando tú reflexionas por supuesto que por una parte está tú práctica, lo que tú hiciste, in situs ahí con el estudiante, pero por otra parte está la teoría, entonces cuando tú reflexionas, tú haces, tú tienes que enlazar estas dos cosas, tú práctica con la teoría, que es lo que tú estás haciendo y cómo eso se está relacionado con lo esperado, con lo que correspondería” (E17). “Cuando una escuela es exitosa es porque en sus pasillos las conversaciones son profesionales y no son coloquiales ni sociales...basadas en un trabajo con un fundamento teórico fuerte. Entonces eso ha sido una dinámica que la hemos realizado desde hace tiempo atrás y eso va con un fundamento teórico y por supuesto, va asociado a la práctica” (E1). Cabe hacer notar que en el relato de los entrevistados se encuentran situaciones divergentes relacionadas con el actuar docente: “Es muy difícil, quizás yo estoy siendo muy negativa, pero es muy difícil que haya docentes que por propia iniciativa quieran leer, investigar, revisar literatura, generalmente se circunscribe a su experiencia” (E5). Identificación de problemáticas y/o situaciones: “Decimos cuales fueron los aspectos mejores, cómo participaron los niños en el programa de integración, si se sintieron cómodos o no, qué podemos cambiar, qué cosas no salieron tan bien y que podemos mejorar” (E17). “En la medida que los procesos se han ido abriendo y se han ido sumando profesores también, han ido abriendo sus mentes a esa posibilidad y de a poco se han ido incorporando a replicar, a poner en prácticas nuevas estrategias, a ir viendo como adaptan las buenas prácticas a su realidad, es de a poco, de menos a más” (E11).</p>			

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Entrevistas	<p>Diversas perspectivas se encuentran en las E8-E10-E12-E14-E16-E17 y E18: “<i>Siempre he creído que un par puede ser un buen apoyo, hacer esto en cuanto a analizar a juntarse con otra persona</i>” (E8).</p> <p>“<i>Reflexionar sobre distintos matices a partir de distintos tipos de elementos, los cuales me permiten a mí tener una visión política, integral, sobre los procesos de desarrollo potencial de los estudiantes</i>” (E10).</p> <p>Implicaciones sociales: “<i>A mí lo que me parecía era que nosotros debíamos rescatar a esos niños para demostrarles a estos niños que ellos tienen un futuro mejor, mi responsabilidad como docentes abrirle una puerta, es abrirle una ventana al mundo, es demostrarle que hay un mundo fuera del lugar donde ellos viven, fuera de las drogas, de la prostitución, fuera de la pobreza, fuera de la falta de oportunidades, hay un mundo y esa es mi labor como docente, es mi responsabilidad, yo me tomé súper enserio mi carrera...yo siento que yo contribuyo al desarrollo social y emocional de mis estudiantes. Entonces para mí es súper importante no responsabilizarlos, finalmente los niños que tienen todas estas condiciones de vulnerabilidad son víctimas del sistema también...es muy triste culpar a un estudiante que no aprende porque no tiene ganas de aprender si yo no conozco su contexto...para mí la labor de educar es un compromiso social y desde ese escenario que me planto, desde el compromiso social</i>” (E4).</p> <p>“<i>Yo creo que siempre ha estado presente en muchos, creo que después del 18 de octubre cuando fue esta revolución, el estallido social, creo que más personas se han ido dando cuenta de cuánto un docente puede impactar en la vida de un estudiante, en que uno haga las cosas mal quiere decir que ese estudiante luego no va a aprender cierto contenido, ciertas habilidades, ciertas competencias, que en algún momento de su vida le va a hacer falta y no la va a tener</i>” (E17).</p> <p>Experiencia profesional: “<i>Siempre escucho mucho a los profesores que hablan desde su experiencia, porque son profesores que llevan mucho tiempo en el colegio...y en cuanto a teoría, cuando la llegan a sacar, yo siento que está un poco obsoleta</i>” (E14).</p> <p>“<i>Solo en el nivel de su experiencia. No hay cosas muy bibliográficas y, de hecho, hay un grupo que se queda estancado solamente en la conversación con el apoderado, más que ir más allá</i>” (E6).</p> <p>“<i>Aportan desde su experticia, incluso ni siquiera docente</i>” (E12).</p> <p>“<i>Tienden a hablar de las cosas que le han resultado, de las cosas que les han dado éxito, y que son las que ellos tienen a replicar y a compartir</i>” (E11).</p>
Análisis documental	<p>Reflexionar: El profesorado reflexiona sistemáticamente sobre su práctica (Ley 20.903; MBE). Explícitamente la Ley 20.903 menciona que los directores y directivos que ejerzan un liderazgo pedagógico deben facilitar el diálogo, la reflexión colectiva y la creación de ambientes de trabajo que contribuyen a mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje.</p> <p>Revisión y actualización del conocimiento científico: El profesorado mostrará una “<i>inquietud permanente por el saber científico y avance tecnológico referente a educación</i>” (PEI Centro 1, p.24).</p> <p>Identificación de problemáticas y/o situaciones: En los documentos analizados se enuncia las situaciones o temáticas que los docentes abordan a través de sus reflexiones.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prácticas de enseñanza, los resultados de aprendizajes de sus estudiantes, su profesión, el sistema educativo y las políticas vigentes (MBE) - Atención diferenciada para estudiantes con altas expectativas y para aquellos que presentan problemas en el aula (PEI Centro 1). - Problemas individuales o generales de rendimiento, intercambio de experiencias metodológicas, análisis de los resultados de la evaluación al término de cada semestre y al finalizar el año escolar. “<i>Intercambiar experiencias metodológicas que permitan optimizar el proceso educativo</i>” (PEI Centro 2, p.15). - Revisión y autoanálisis de programas de acción (PEI Centro 4).

Capítulo 7. Análisis de resultados

Análisis documental	<p>Diversas perspectivas: El MBE señala que los docentes realizarán un “<i>intercambio sistemático sobre sus prácticas, sobre el aprendizaje de los estudiantes, sobre la forma de enriquecer las prácticas a través de la revisión, individual y/o colectiva, de diversas fuentes</i>” (p.34).</p> <p>Implicaciones sociales: El PEI Centro 2 indica que el profesorado tiene un compromiso “<i>en su desempeño pedagógico y en su rol de orientador en el contexto social y personal en que está inserto</i>” (p.5), para lo cual deberá “<i>propiciar el desarrollo de experiencias de aprendizaje que, junto con la familia, inicien a las niñas y los niños en su formación valórica y como ciudadanos</i>” (PEI Centro 5, p.22).</p> <p>Experiencia profesional: El profesorado debe estar “<i>consciente de la significativa incidencia que ejercen sus propias prácticas o estrategias de enseñanza en dichos resultados, sin atribuirlos solamente a factores externos o ajenos a su responsabilidad</i>” (MBE, p.33).</p>
---------------------	--

Nota. Elaboración propia

d) Dimensión Innovación

Tabla 95

Triangulación de la Dimensión Innovación

	Ítem	Media		
Cuestionario	50. Los proyectos de innovación requieren del apoyo de los equipos directivos	4,75	●	
	47. Analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación	4,58	●	◆
	48. La planificación colaborativa contribuye a generar proyectos de innovación	4,54	●	
	55. Me siento motivado para participar en procesos de innovación	4,20	●	
	49. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para generar proyectos de innovación	4,14	●	
	40. Los proyectos de innovación en los que participo surgen de un análisis reflexivo	3,79	●	
	39. Los proyectos de innovación en los que participo son planificados colaborativamente	3,68	●	
	41. Los proyectos de innovación en los que participo son impuestos	2,45	●	
Entrevistas	<p>Apoyo de los equipos directivos: El apoyo de los equipos directivos a los procesos de innovación educativa se refleja en las opiniones de los docentes, donde se manifiesta que los proyectos de innovación se ven fortalecidos cuando existe confianza de los directivos (E3-E4-E15) y camaradería entre los docentes (E1-E3-E8-E9-E12-E17-E15). <i>“el trabajo es súper, súper en equipo, es decir, si yo voy a hacer algo solo para mi asignatura siempre estoy apoyado con el director, que es en este caso el jefe técnico, si es con los colegas lo mismo, siempre, pero siempre. Ahora, cuando se implementa, cuando se lleva a cabo se hace partícipe a la comunidad, eso es muy interesante”</i> (E4).</p> <p>Trabajo colaborativo: La innovación está relacionada con un trabajo colaborativo que debe involucrar a todo el centro escolar (E6) y sus agentes (E17). <i>“El trabajo colaborativo nos ayuda también a innovar, a conocer otras prácticas, a tener una visión mucho más general, cada profesional aporta desde su área, creo que eso es súper importante”</i> (E17).</p> <p>Motivación: <i>“Lo que pasa es que yo creo que frente a los cambios innovadores el profe igual se motiva”</i> (E13).</p>			

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Entrevistas	<p>La “innovación surge más bien de la motivación profesional de algún integrante que toma fuerza y que se tiende a apoyar desde la gestión cuando eso sale a la luz y provoca un impacto favorable” (E11).</p> <p>Autonomía: “Este colegio es muy bueno en el tema de la facilidad, de que uno puede tener lo que son los elementos o incluso las conversaciones con los que es sostenedora o Unidad Técnico-pedagógica (UTP), y siempre tener la facilidad” (E7).</p> <p>“Pero sí lo positivo que no te ponen barreras...yo siento que aquí lo positivo es que me dan la libertad de hacer las cosas” (E8).</p> <p>“Para los docentes parece importante que haya alguien del equipo técnico o directivo, no sé por qué, pero que como siempre tiene que hacer, pero al mismo tiempo eso se genere en espacios abiertos, para que sean ellos quienes vayan proponiendo y vayan generando todas las iniciativas, las mejoras, las propuestas y el desarrollo de las actividades, que no tiene que ser siempre tan dirigidos. Eso cuesta” (E15).</p> <p>“Cuál es la ventaja que tiene esto, que tú, por ejemplo, el gobierno te instala una metodología, un proyecto, lo que quiera y nosotros, siempre le decimos, rescata lo mejor, saquemos esto de esto y lo vamos dejando, lo mejor de cada uno de los proyectos que ha instalado el establecimiento” (E16).</p> <p>Análisis reflexivo para innovar: “Un docente que es capaz de reflexionar, de investigar, de cuestionarse un poco, sin duda que va a ser un profesor que sí va a generar innovación educativa, porque a la medida que es más auto exigente, que quiere hacer un trabajo mucho más profesional, va a querer generar nuevos recursos y tal vez a proponer nuevas ideas y va a ser ese docente que está proponiendo, que está teniendo algunas sugerencias, qué sé yo, para que el trabajo se vaya haciendo cada vez mejor” (E15).</p>
Análisis documental	<p>Apoyo de los equipos directivos: En el PEI centro 3 se expone que corresponde a los docentes, apoyados por UTP, gestionar proyectos de innovación pedagógica en concordancia con las demandas que el desarrollo de la educación requiera para transformar y mejorar la práctica pedagógica.</p> <p>La UTP debe “constituirse en el principal soporte técnico que lidera los cambios y las acciones de mejoramiento al interior de la Unidad Educativa” (PEI Centro 2, p.16), orientando “la búsqueda de soluciones innovadoras y creativas a la problemática educativa, de acuerdo con la propia realidad del establecimiento” (p.17).</p> <p>Los directores y equipos directivos deben “promover la innovación pedagógica” (Ley 20.903. Artículo 12 bis).</p> <p>Trabajo colaborativo: “Capacidad para el trabajo colaborativo con pares, padres y apoderados en bien del proceso educativo de sus alumnos(as)” (PEI Centro 1, p.24).</p> <p>“Capacidad para diseñar, coordinar, implementar y evaluar proyectos de innovación educativa, los cuales articulan eficientemente los recursos humanos y materiales para transformar y mejorar la práctica pedagógica” (PEI Centro 3, p.23).</p> <p>Motivación: La UTP deberá “promover el trabajo en equipo, integrado y participativo” (PEI Centro 2, p.16).</p> <p>Autonomía: La UTP tiene como una de sus principales funciones “fomentar y respetar la autonomía y responsabilidad profesional de los docentes de aula, favoreciendo su creatividad personal y académica” (PEI Centro 2, p.16).</p> <p>Los docentes “tienen derecho a proponer las iniciativas que estimaren útiles para el progreso del establecimiento” (LGE, Artículo 10).</p> <p>Análisis reflexivo para innovar: Los docentes deben “estudiar la factibilidad de iniciativas que contribuyan al beneficio de la comunidad escolar y local” (PEI Centro 2, p.14).</p>

Nota. Elaboración propia

BLOQUE V

MARCO CONCLUSIVO

Introducción general al Marco Conclusivo

En los próximos capítulos se exponen las conclusiones y la discusión vinculadas con los objetivos iniciales, el marco teórico y los logros obtenidos en todo el proceso de investigación. Del mismo, se intentará reconocer tanto las limitaciones del estudio, como proyectar nuevas líneas de investigación, además de evaluar el impacto social que este trabajo puede tener.

Capítulo 8. Discusión y conclusiones

En este capítulo, por cada uno de los objetivos abordados en esta investigación, se presenta la vinculación que emana del análisis y de la interpretación de sus resultados con la perspectiva de otros autores.

Objetivo General

Evaluar la práctica docente reflexiva y su contribución a la innovación educativa, en un contexto escolar de enseñanza básica y media

Cabe hacer notar que los objetivos 1 y 2 son presentados de manera unificada, principalmente a la vinculación que ellos tienen. Por cuanto, los niveles de reflexión que los docentes manifiestan en sus prácticas están delimitados por los elementos que en cada uno de ellos inciden en desencadenar dicha reflexión.

Objetivo 1. Establecer el nivel de reflexión que los docentes manifiestan sobre sus prácticas.

Objetivo 2. Delimitar los elementos que inciden en desencadenar procesos reflexivos y cómo se relacionan con los niveles de reflexión docente.

Los resultados del estudio mostraron la constitución de tres niveles, en los cuales el profesorado reflexiona sobre su labor profesional.

- Un nivel de **reflexión inicial**, asociado a los docentes con **contrato indefinido** y donde los análisis de sus prácticas se sustentan sólo en su **experiencia profesional**. Al respecto, autores como Fullan y Hargreaves (1977) y Rodrigues (2013) manifiestan que en un nivel inicial las reflexiones que los docentes realizan toman como base creencias y posiciones personales, caracterizándose por las descripciones y narraciones de aspectos prácticos con ausencia de análisis sobre lo que se hizo y el porqué. De manera similar, Ruiz (2021), Ryan (2013) y Sabariego et al. (2018)

Capítulo 9. Limitaciones del estudio, futuras líneas de investigación y valoración del impacto social de la investigación

señalan que en los niveles iniciales se reflexiona en términos de las propias experiencias previas con uno mismo (a partir de un problema relacionado o en un entorno similar).

- Un segundo **nivel pedagógico**, asociado con el profesorado que realiza **clases en el primer ciclo básico** y con los docentes que tienen **formación relacionada con reflexión e innovación educativa**. En este punto, autores como Kirkman y Brownhill (2020) manifiestan que la práctica reflexiva es un “acto creativo de conocimiento profesional” (p.106) y que un enfoque estructurado para esta práctica debe equilibrar los apoyos necesarios para que los procesos reflexivos emerjan. De manera concreta, Fullan y Hargreaves (1977 y 1999) consideran oportuno incorporar en la práctica profesional docente recursos externos, cuyo núcleo central sea la actividad de los profesores para brindar seguridad, oportunidad y estímulo intelectual. Todos ellos, elementos que contribuyen a consolidar procesos reflexivos. En esta misma línea, según indica el MINEDUC (2021c), los docentes deben tener un compromiso “con su aprendizaje profesional continuo, transformando sus prácticas a través de la reflexión sistemática, la colaboración y la participación en diversas instancias de desarrollo profesional para la mejora del aprendizaje de los estudiantes” (p.61).

Además, en este nivel reflexivo los docentes identifican **problemáticas y/o situaciones** que les permiten iniciar procesos de reflexión en los que **consideran diferentes perspectivas**. Con relación a lo enunciado, autores como Larrivee (2008), Ruiz (2021), Ryan (2013) y Sabariego et al. (2108), señalan que en niveles intermedios se producen reflexiones más rigurosas que en etapas anteriores, lo que

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

comporta: argumentar en detalles considerando diferentes perspectivas, en donde la explicación y justificación aparecen a medida que se examinan las diferentes posibilidades. Así mismo, las reflexiones se conectan con las habilidades, conocimientos previos, valores y prioridades. Y, a su vez, cómo estos se relacionan con los valores y prioridades de otras personas.

- Finalmente, un tercer **nivel crítico**, vinculado al profesorado con **grados de magíster o doctor**. De igual manera, con **docentes que participan en proyectos de innovación**. Al respecto, Domingo (2021) indica que una práctica reflexiva considera, en mayor medida, la experiencia personal y profesional del docente con una visión constructivista del aprendizaje. En su contexto educativo, el docente a través de su experiencia valora, revisa, actualiza, profundiza y desarrolla su capacidad de desaprender para aprender, confiriendo una mayor implicación e identificación a su práctica educativa.

De igual manera, en este nivel el profesorado **reflexiona sobre su actuar docente**, valorando la **revisión y actualización del conocimiento científico** como medio para mejorar sus reflexiones, en las que considera las **implicaciones sociales** que tiene su quehacer pedagógico. Al respecto, autores como Lamas y Vargas-D'Uniam (2016), Larrivee (2008), Rodrigues, (2013), Ruiz (2021), Ryan (2013), Sabariego et al. (2018) y Van Manen (1977), manifiestan que los análisis que el profesorado realiza sobre su actuar docente debe dirigirse al cuestionamiento de criterios morales, éticos, normativos del desempeño profesional y a la consideración de las implicancias políticas y sociales que tiene el actuar pedagógico. De igual manera, apoyarse en la teoría y la literatura relevante, ajustándose así a un nivel de reflexión crítica.

Capítulo 9. Limitaciones del estudio, futuras líneas de investigación y valoración del impacto social de la investigación

Sumado a lo anterior, en esta investigación se determinó que el profesorado situado en un nivel de reflexión crítica se siente **competente para abordar procesos de innovación educativa, transfiriendo a su práctica las nuevas ideas** que aporta la reflexión que realiza. Además, **participa de investigaciones en el ámbito educativo**. Estos hallazgos son concordantes con lo planteado por Fandiño et al. (2021) quienes señalan que es imperativo que el profesorado aborde la metacognición y la innovación de manera informada y sistemática. Por una parte, para desarrollar en sus estudiantes las habilidades necesarias que les permitan lidiar con los complejos y cambiantes problemas del mundo actual. Y, por otra, convertirse en agentes de cambio social capaces de moverse hacia la acción.

En el mismo orden de ideas, Vaillant (2016a) fundamenta la necesidad de promover la investigación del docente desde su formación, reforzando así la generación de innovación. Sobre todo, si se tiene en cuenta que la investigación y la innovación educativa son procesos interrelacionados (Ministerio de Educación-Gobierno de España, 2011) que permiten a los docentes buscar soluciones creativas a las dificultades y problemas existentes (Fındıkoğlu e İlhan, 2016).

Finalmente, Venegas (2021) manifiesta que, aunque la vinculación a diversos modelos de identidad docente es heterogénea, aquellos vinculados a modelos reflexivos y críticos, en los cuales el profesorado se relaciona con características profesionalizantes por sobre características técnicas, se encuentran mayormente representados en los colectivos docentes.

Objetivo 3. *Analizar la implementación y uso de estrategias para una práctica docente reflexiva*

Con relación a las estrategias desplegadas, por los centros y por el profesorado que ha sido parte de esta investigación, para incorporar procesos reflexivos en su labor, se encuentra la promoción y consolidación de un **trabajo docente colaborativo** que brinda al profesorado **autonomía** en su labor docente. Lo enunciado se realiza a través de la conformación de diversos equipos o pequeños grupos de trabajo, en espacios como son talleres, consejos de profesores y jornadas calendarizadas por el MINEDUC. Las temáticas abordadas en estos espacios se relacionan con aspectos curriculares y didácticos, análisis de documentos y presentación de prácticas exitosas, junto con el acompañamiento en los procesos de evaluación docente y al aula.

Sobre estos hallazgos, cabe manifestar que autores como Bellei et al. (2015), MINEDUC (2017a, 2017b, 2017c y 2017d) y OCDE (2009, 2014, 2017b y 2019) indican que fomentar el trabajo colaborativo y generar espacios de diálogo que promuevan en los docentes una reflexión de su quehacer pedagógico, destinando tiempo dentro de su horario de trabajo para este fin, resulta altamente beneficioso para la implementación y uso de estrategias que fomenten prácticas docentes reflexivas. En esta línea, diversos autores (Brubacher et al., 2000; Domingo, 2013; Domingo y Gómez, 2014; Fullan y Hargreaves, 1977 y 1999; Gibbs, 1988; Kolb, 1984; Lara et al., 2015; Llopis, 2017), han creado modelos, métodos, técnicas e instrumentos que permiten fomentar y consolidar un trabajo reflexivo en los docentes. En cada uno de estos instrumentos, en mayor o menor medida, se refleja un trabajo con pares. Una muestra de esto es el Método R5 de Domingo (2013, en Domingo y Gómez, 2014), donde se promueve mejorar la práctica de la reflexión a través de un trabajo individual y grupal. De igual manera, el trabajo colaborativo como promotor de prácticas reflexivas se observa en las estrategias utilizadas por diversos países

Capítulo 9. Limitaciones del estudio, futuras líneas de investigación y valoración del impacto social de la investigación

para fomentar el desarrollo profesional de sus docentes (Bautista et al., 2015; Niemi, 2015; Vaillant y Marcelo, 2015), con modelos donde se reconoce a los docentes como profesionales activos y reflexivos. Los profesores, a través de un trabajo con expertos y con otros docentes, indagan y conectan la teoría con la práctica. También, vinculan el trabajo docente con aspectos políticos, culturales y sociales vigentes (Vezub, 2013; Vaillant, y Marcelo 2015; Vaillant, 2016a).

La **autonomía** para adoptar decisiones es otro elemento asociado favorablemente a los procesos reflexivos y que los docentes participantes de este estudio evidencian tener. Al respecto, Deroncele et al. (2021) manifiestan la necesidad de implementar estrategias que otorguen una mayor autonomía a los docentes, lo que contribuirá a su empoderamiento y promoverá una reflexión responsable, comprometida y asertiva. De igual modo, permitirá “dinamizar los recursos emocionales, disciplinares y didáctico-transformadores, por parte del docente” (p.225).

Cabe hacer notar que, desde la mirada de Carrasco et al. (2019), la autonomía del profesorado se ve dificultada por los “procesos de rendición de cuentas” (p.134) a los que son sometidos los docentes y los centros educativos. Del mismo modo, se suscita un vínculo de dependencia hacia la política educativa, lo que repercute en una estandarización de la práctica docente.

Objetivo 4. *Identificar los factores, roles, funciones y papel docente en la innovación educativa*

En esta investigación el profesorado manifiesta que los proyectos de innovación requieren del **apoyo de los equipos directivos**, ejerciendo un **liderazgo distribuido**. Al

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

respecto, Chen-Quesada et al. (2020) exponen que “la confianza de la comunidad educativa en el liderazgo de quien ejerce la dirección del centro es medular en estos procesos de cambio” (p.27), por cuanto, es habitual que frente a los cambios se produzcan resistencias dado que alteran las formas en que comúnmente se responde a las demandas del contexto. Al respecto, la intervención y el acompañamiento del equipo directivo es un elemento que interviene de manera positiva y permite minimizar estas resistencias. Cabe hacer notar que, para Palacios et al. (2021) la innovación educativa podría contribuir a que en las instituciones educativas se despliegue un liderazgo distribuido.

Otro factor condicionante de innovación indicado por los docentes se refiere a la **autonomía** en la toma de decisiones. Al respecto, consideran que es un elemento clave para generar proyectos de innovación. Lo dicho, resulta coincidente con lo expresado por Marcelo et al. (2010) quienes manifiestan que, desde la mirada del profesorado, una característica de los centros educativos que realizan proyectos de innovación está relacionada con la posibilidad que se les otorga de asumir riesgos e implicarse en proyectos nuevos, cuyo impacto repercute en la enseñanza. A nivel de gestión pedagógica, estas innovaciones se concretan en la utilización de nuevos materiales didácticos y en la asignación de nuevas tareas al alumnado. Así como también en nuevas formas de presentar la información.

El profesorado que fue parte de esta investigación hace notar que el trabajo colaborativo es un importante factor que contribuye en los procesos de innovación. De manera concreta indican que tanto **analizar como planificar colaborativamente en el quehacer profesional** contribuye a fomentar procesos de innovación. La importancia que tiene el análisis colaborativo del quehacer profesional para contribuir a generar proyectos de innovación ya ha sido mencionado por Ríos y Villalobos (2012) y Sancho et al. (1998), ellos indican que el trabajo

Capítulo 9. Limitaciones del estudio, futuras líneas de investigación y valoración del impacto social de la investigación

colaborativo propicia procesos de reflexión crítica que permiten incorporar nuevos elementos en las prácticas educativas, anticipar dificultades y resolver problemas. La mirada aportadora que el trabajo colectivo tiene sobre la innovación también es mencionada por Pascual y Navío-Gómez (2018), quienes relacionan la innovación a un cambio propiciado por un trabajo colectivo y crítico para la mejora. Además, estos hallazgos apuntan a lo señalado por Pila et al. (2020), quienes expresan que en los centros educativos donde se realizan procesos de innovación se fomentan culturas de trabajo colaborativas. De igual modo, Chen-Quesada et al. (2020) concluyen que los procesos de innovación se ven favorecidos en los espacios colectivos, permitiendo la construcción de propuestas que responden a las necesidades e intereses de cada contexto.

Un perfil docente (características, valores, actitudes, conductas, aspiraciones, creencias y conocimientos) que **valora los proyectos de innovación** que se puedan dar en los establecimientos y que sienten que sus **competencias profesionales** les permiten abordar procesos de innovación educativa, son factores que, de acuerdo con los resultados de esta investigación, contribuyen a generar innovación. Es importante destacar que las innovaciones educativas por ser procesos disruptivos pueden tener efectos en diversas áreas profesionales, formativas y en la cultura escolar “incluida la identidad de sus distintos actores” (Mayorga y Pascual, 2019, p.1) y que la innovación educativa se ve favorecida por aquellos profesionales en los que prima la vocación en conjunción a su emprendimiento (Fidalgo, 2022). Igualmente, en grupos de docentes que tienen una serie de elementos que los unen e identifican como un colectivo con ideas compartidas (Rodríguez et al. 2012). Así mismo, un trabajo innovador requiere de docentes que tengan confianza en sus capacidades profesionales. Al respecto, el estudio realizado por Venegas (2021) concluye que en general existe una alta percepción del

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

profesorado relacionada con su autoeficacia, la cual se vincula “con lo que se entiende por vocación (motivación por enseñar)” (p. 243) y que, por lo tanto, contribuiría en la generación de innovación.

El profesorado que participó en este trabajo considera que la **formación permanente** facilita el desarrollo de la innovación. Consecuente con lo expresado, Fidalgo (2022) manifiesta que la formación específica sobre innovación educativa que los docentes posean sería un factor condicionante de innovación. Así mismo, sería favorable un sistema de aprendizaje continuo que permita al profesorado adquirir herramientas a un nivel general, relacionadas con la utilización de nuevas tecnologías y con los procesos de apropiación curricular (Araneda et al., 2018).

En la misma línea, para Sias et al. (2016), la implementación de innovaciones se facilita brindando a los docentes la posibilidad de tener experiencias en la enseñanza y el aprendizaje utilizando innovaciones, lo que Marín-Cano et al. (2019) describen como un aprendizaje constante enfocado en generar conocimiento ligado a la acción, tanto de manera individual como colectivamente.

Finalmente, hay que indicar que Iglesias et al. (2018) aportan lo siguiente: “el profesorado considera la innovación educativa como una actualización constante en su formación para adaptarse a los cambios en la sociedad” (p.29).

Objetivo 5. *Analizar cómo la práctica docente reflexiva se relaciona con la innovación educativa*

Los resultados de esta investigación respaldan la idea de que los proyectos de **innovación en los que los docentes participan surgen de un análisis reflexivo**, facilitados por la **sistematización de una práctica docente reflexiva**. Al respecto, Iglesias et al. (2018) exponen que la innovación surgirá al promover una reflexión sobre la práctica. De esta manera, el

Capítulo 9. Limitaciones del estudio, futuras líneas de investigación y valoración del impacto social de la investigación

profesorado irá ajustando o modificando de acuerdo con las necesidades de cada colectivo y centro educativo. Para este fin, desde la década de los 80, numerosos autores (Brubacher et al., 2000; Domingo, 2013; Domingo y Gómez, 2014; Fullan y Hargreaves, 1999; Kolb, 1984; Llopis, 2017) han fomentado el desarrollo de habilidades de reflexión docente, evidenciando al igual que en esta investigación, diversos modelos, métodos, técnicas e instrumentos, con el propósito de sistematizarla y permitir resolver de un modo consciente, intencionado y ajustado al contexto escolar, las dificultades más frecuentes y complejas que se presentan en estos espacios.

De manera más específica, en esta investigación se observa una **asociación entre el profesorado que reflexionan colectiva y críticamente sobre su labor docente, considerando la literatura y las investigaciones científicas. Así como también, las implicaciones sociales y políticas** que tiene su actuar pedagógico, y su **mayor participación en proyectos de innovación educativa**. Dicha asociación no queda establecida para el colectivo de profesores que no participa en proyectos de innovación. Estos hallazgos van en línea con lo expresado por Pila et al. (2020) al manifestar que un desarrollo profesional vinculado con la práctica mediante procesos de reflexión, permitirá una comprensión científica y pedagógica de lo que se quiere cambiar y donde Chen-Quesada et al. (2020) agregan que los procesos de innovación se verán favorecidos en espacios de trabajo colectivo, en el que se elaboren propuestas contextualizadas e intencionadas para la transformación social, con el propósito de brindar una mejor calidad de vida.

La vinculación de la innovación con el respaldo teórico necesario en estos procesos ya ha sido mencionada por Araneda et al. (2018) al indicar la necesidad de “indagar si efectivamente las innovaciones que se realizan tienen un componente de investigación, preguntando sobre autores y resultados específicos” (p.304).

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

Finalmente, cabe mencionar que para Retana-Alvarado y Vázquez-Bernal (2019), “desde una dimensión crítica es necesaria una mayor vinculación entre la reflexión y la acción” (p.15). En caso contrario, la práctica se convertirá en “actividades repetitivas de escasa incidencia en el desarrollo profesional del profesor en el contexto de su profesión” (Marín-Cano et al. 2019, p.167).

Objetivo 6. *Elaborar orientaciones para un plan de acción que mejore y promueva la práctica docente reflexiva, con la finalidad de fomentar innovación educativa en enseñanza básica y enseñanza media*

El Plan de Acción que se propone ha sido generado a partir de los hallazgos de la investigación desarrollada y considerando que fomentar una identidad profesional reflexiva permitirá construir una identidad profesional orientada al intercambio de experiencias, ideas y saberes que propiciarán proyectar nuevas e innovadoras acciones pedagógicas.

La propuesta consiste en formular un sistema de trabajo que oriente la capacitación, el empoderamiento y la operatividad en la sistematización de una práctica docente reflexiva para generar innovación. Dicho plan, ofrece un objetivo y una competencia a desarrollar los cuales permiten sustentarlo, así como un conjunto de acciones estratégicas para instrumentar y operar dicho plan.

Tabla 96
Plan de trabajo

PLAN DE TRABAJO	
Objetivo general del plan	Consolidar un Plan de Acción que mejore y promueva la práctica docente reflexiva, utilizando efectivamente los recursos humanos, físicos, temporal y contextual para fomentar innovación educativa.
Competencia para desarrollar	Desarrollar una práctica reflexiva crítica, incorporando conocimientos pedagógicos, modelos y estrategias que faciliten la aplicación de procesos innovadores.
Descripción	El manejo de estrategias metodológicas y la capacitación tanto del docente de aula como del directivo implicará la asistencia a talleres orientados al conocimiento y empoderamiento del plan propuesto.

Capítulo 9. Limitaciones del estudio, futuras líneas de investigación y valoración del impacto social de la investigación

	Se utilizarán los espacios propiciados por el establecimiento para el proceso de trabajo colaborativo y coordinaciones para lograr la concepción y desarrollo centrado en la operatividad del plan propuesto, que busca sistematizar la reflexión docente con la finalidad de fomentar la innovación en los centros escolares.
Justificación	La acción está orientada en dos tópicos: 1. Al desarrollo profesional del docente de aula y del equipo directivo, lo que propiciará una unificación de enfoques y criterios de trabajo entre los diversos actores que participan del proceso educativo y mejoras en los procesos de aprendizaje. 2. Al desarrollo de un modelo de trabajo que potencie los espacios de reflexión docente, incluyendo los múltiples recursos que poseen los centros escolares con la finalidad de impulsar la innovación educativa.
Destinatarios del plan	Esta propuesta considera trabajar en una primera etapa con el equipo directivo o de gestión del centro escolar, para posteriormente abordar el trabajo con el cuerpo docente. Si la institución así lo determinara, el trabajo con el cuerpo docente puede ser realizado por el equipo técnico pedagógico.
Modalidad formativa	Presencial.
Metodologías	Expositiva. Estudio de casos. Análisis individuales. Análisis grupales. Elaboración de una propuesta de innovación. Plenarios.
Tiempo	2 meses (8 sesiones de trabajo de 90 minutos cada una).
Implementación	Experta en el tema en colaboración con el equipo directivo del centro.
Seguimiento y Evaluación	La finalidad es analizar la implementación y sus avances, información necesaria para ajustar la innovación según las necesidades que surjan, redefinir la problemática y adecuarse a las contingencias. Para este fin, se considerará en primer lugar lo expuesto por Fidalgo-Blanco et al. (2019) y se evaluará si la innovación propuesta es eficiente, eficaz, transferible y sostenible. Posteriormente, se utilizará el decálogo propuesto por Gredics (2020), considerando en la evaluación de las propuestas criterios de Justicia Social y Derechos Humanos los que han de tener una perspectiva humanizadora, de género, de alteridad, de interculturalidad, de temas controvertidos, de pensamiento crítico, de paz, de economía sostenible, de futuro y de transformación.
Contenidos	<ul style="list-style-type: none"> • Práctica docente reflexiva e innovación educativa. • Resultados evaluación docente en Chile. • Conceptualización niveles de reflexión.

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

	<ul style="list-style-type: none">• Método para reflexionar (R5).• Plan para generar innovación educativa.
Recursos	Comprenderá el uso de todos los recursos humanos, físicos, temporales y contextuales que posee el establecimiento.

Nota. Elaboración propia

A nivel operativo el Plan está orientado a aplicar una práctica reflexiva incorporando el método de reflexión R5 como estrategias para generar innovación. Puntualmente, se solicita que se generen ideas para elaborar una propuesta de innovación que contemple de manera explícita el impacto social que esta innovación tendrá para el centro escolar y para sus estudiantes, así como también, el respaldo teórico de la propuesta. Dado lo anterior, la secuencia del trabajo se detalla en los siguientes pasos:

Paso 1. Determinar desde una óptica personal la necesidad o foco sobre el cual se desea innovar.

Paso 2. Describir y fundamentar la necesidad por escrito.

Paso 3. Analizar la propuesta, incluyendo respaldo teórico pertinente y el impacto social que tendrá la innovación.

Paso 4. Compartir con pares y directivos la propuesta. Analizarla y determinar sus ajustes y factibilidad.

Paso 5. Incorporar las acciones que implica su ejecución, un sistema de monitoreo de éstas (para establecer el nivel de ejecución de las acciones e identificar posibles causas que lo expliquen) y un sistema de seguimiento (para analizar la coherencia y factibilidad de las acciones y de los agentes involucrados) (MINEDUC, 2019).

A MODO DE SÍNTESIS:

Dado que el objetivo de este trabajo ha sido “**Evaluar la práctica docente reflexiva y su contribución a la innovación educativa, en un contexto escolar de enseñanza básica y media**”, en los resultados queda en evidencia la asociación entre una práctica docente reflexiva, donde el profesorado incorpora en su labor elementos y prácticas asociadas a un nivel de reflexión crítica y su participación en proyectos de innovación educativa.

De manera concreta, la participación de los docentes en proyectos de innovación se asocia, en mayor medida, al profesorado que se perciben eficiente para este fin y utiliza sistemática e intencionadamente métodos o instrumentos que fortalecen sus procesos reflexivos, en los que consideran tanto la literatura e investigación científica como las implicaciones políticas y sociales que tiene su actuar docente.

Así mismo, se asocia favorablemente la participación del profesorado en las iniciativas innovadoras que se gestionen en un centro escolar con aquellos docentes que transfieren a su práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizan sobre su labor y que desarrollan investigaciones en el ámbito educativo.

En esta línea, emerge el desarrollo de un trabajo colaborativo y la participación del profesorado en las decisiones políticas a nivel institucional, como importantes insumos que impulsan y contribuyen a los procesos de innovación educativa en los centros escolares.

Capítulo 9. Limitaciones del estudio, futuras líneas de investigación y valoración del impacto social de la investigación

9.1. Limitaciones del estudio

Aunque la investigación está circunscrita al ámbito chileno, las problemáticas y resistencias observadas son similares a las observadas en otros contextos, aún con más tradición en experiencias de esta naturaleza. Lo enunciado se percibe en las dudas y reservas que del colectivo de profesores emanan durante el trabajo de campo.

Además, la muestra cuantitativa se vio disminuida dado que la investigadora no pudo tomar contacto directo con los docentes (dada la pandemia desatada el 2020), situación que coartó la posibilidad de motivar y explicar de manera presencial los fundamentos que soportaron esta investigación, así mismo, retrasos y cambios en aspectos metodológicos, producto del COVID-19. De manera concreta, inicialmente se había planteado incorporar como instrumento el grupo de discusión para recoger información con docentes y equipos directivos, pero finalmente fue desestimado por la problemática de acceso y de agrupamiento físico por el COVID-19.

Desde otra perspectiva, por tratarse de un trabajo doctoral la investigación adopta un carácter individual, situación que limita la complementariedad y concurrencia de diversas miradas que otros investigadores pudiesen realizar a un trabajo de esta naturaleza, pudiendo implicar sesgos tanto en las decisiones metodológicas como en la interpretación de los resultados. Cabe hacer notar, los permanentes aportes realizados por los directores de esta tesis doctoral que, sin lugar a duda, contribuyeron positivamente en este aspecto.

9.2. Futuras líneas de investigación

Resulta pertinente que en futuras líneas de investigación sean abordadas las necesidades que los colectivos docentes tienen sobre los temas investigados. Por cuanto, tanto los procesos de reflexión como los de innovación requieren un soporte técnico, teórico y motivacional permanente.

De igual manera, resulta interesante investigar sobre la mirada que tienen particularmente los directores y sostenedores de centros escolares sobre estos procesos, dado que en ellos recae principalmente la tarea de definir objetivos, metas y asignar tareas al profesorado.

Además, sería pertinente indagar la conexión que existe entre la formación profesional que recibe el profesorado y los análisis que hacen de sus prácticas los docentes noveles. De igual manera, la innovación que proponen.

También, comparar lo realizado en diversos contextos escolares para tener una mayor claridad de las condicionantes que tienen tanto los procesos de reflexión docente como de innovación educativa.

Por último, desarrollar, contextualizar e implantar el plan de acción, evaluando los avances y mejoras producidos en la práctica docente reflexiva y en el surgimiento de la innovación educativa.

9.3. Valoración del impacto social de la investigación

La labor que el profesorado realiza está en permanente evolución y evaluación, por lo que abordar una práctica docente reflexiva para promover innovación educativa podría contribuir a una mejora de la imagen, de la valoración y de la evaluación social que se haga de la profesión docente, así mismo, a la satisfacción que el profesorado tenga de su práctica profesional.

De igual manera, en los procesos pedagógicos actuales se hace imprescindible avanzar impregnando nuevos haceres, sólo de esta manera nuestra profesión será valorada y reconocida como un referente de innovación y buenas prácticas, permitiendo avanzar a la sociedad en su conjunto en procesos de verdadera inclusión, justicia y plenitud.

BLOQUE VI

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Capítulo 10. Referencias bibliográficas

Abreu, J. (2012). Constructos, Variables, Dimensiones, Indicadores y Congruencia. *Daena: International Journal of Good Conscience*, 7(3), 123-130.

[http://www.spentamexico.org/v7-n3/7\(3\)123-130.pdf](http://www.spentamexico.org/v7-n3/7(3)123-130.pdf)

Andréu, J. (2002). *Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada*. Fundación Centro de Estudios Andaluces.

Aparicio, C., Sepúlveda, F., Valverde, X., Cárdenas, V., Contreras, G., y Valenzuela, M. (2020). Liderazgo directivo y cambio educativo: Análisis de una experiencia de colaboración universidad-escuela. *Páginas de Educación*, 13(1), 19-41.

<https://doi.org/10.22235/pe.v13i1.1915>

Arancibia, H., Castillo, P., y Saldaña, J. (2018). *A vueltas con la innovación educativa*. En Arancibia, H., Castillo, P., y Saldaña, J., *Innovación Educativa: perspectivas y desafíos* (7-16). Instituto de Historia y Ciencias Sociales Universidad de Valparaíso.

<https://historia.uv.cl/attachments/article/95/ARANCIBIA,%20CASTILLO%20y%20SALDAÑA%20Innovacion%20educativa%202018.pdf>

Araneda, D., González, C., y Nussbaum, M. (2018). ¿Cómo llega la innovación educativa a la sala de clases?. En Sánchez, I., *Ideas en Educación II. Definiciones en tiempos de cambio* (293-321). Universidad Católica de Chile.

Arias, J. (2020). *Técnicas e instrumentos de investigación científica*. Enfoques Consulting EIRL.

Ávalos, B., y Matus, C. (2010). *La formación inicial docente en Chile desde una óptica Internacional: informe nacional del estudio internacional IEA TEDS-M*. Ministerio de Educación de Chile.

Capítulo 10. Referencias Bibliográficas

https://www.observatoriodocente.cl/index.php?page=view_recursos&langSite=es&id=45

5

Ávalos, B. (2011). *Profesores para una educación para todos*. Formación inicial docente. Proyecto estratégico regional sobre docentes UNESCO-OREALC/CEPPE.

<http://ceppe.uc.cl/images/contenido/publicaciones/proyecto-estrategicoregional/2011/proyecto-estrategico-base/Formacion-Inicial-Avalos.pdf>

Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios pedagógicos*, 40(Especial), 11-28. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200002>

Aziz, C. (2018). *Evolución e implementación de las políticas educativas en Chile*. Nota técnica N° 2. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar: Chile. https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/06/NT2_L6_C.A_Evolución-e-implementación-de-las-pol%C3%ADticas-educativas-en-Chile.pdf

Baltar, F., y Gorjup, M. (2012). Muestreo mixto online: Una aplicación en poblaciones ocultas. *Intangible capital*, 8(1), 123-149. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=54924517006>

Basso-Aránguiz, M., Bravo-Molina, M., Castro-Riquelme, A. y Moraga-Contreras, C. (2018). Propuesta de modelo tecnológico para Flipped Classroom (T-FliC) en educación superior. *Revista Educare*, 22(2) 1-17. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.22-2.2>

Bauman, Z. (2018). *Vida líquida*. Paidós.

Bautista, A., Wong, J., y Gopinathan, S. (2015). Desarrollo Profesional Docente en Singapur: Describiendo el Panorama. *Psychology, Society, y Education*, 7(3), 423-441. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360141>

Bellei, C., Vanni, X., Valenzuela, P., y Contreras, D. (2015). *Una mirada a los procesos de*

mejoramiento escolar en Chile. Apuntes Sobre Mejoramiento Escolar, 2. CIAE Universidad de Chile. UNICEF.

https://www.mejoramientoscolar.cl/?page=view_sistema_escolar&case=ficha&id=136&langSite=es

Bellei, C. (2015). *El gran experimento. Mercado y privatización de la educación chilena*. LOM.

Bellei, C. (coordinador), Muñoz, G., Rubio, X., Alcaíno, M., Donoso, M., Martínez, J., De la Fuente, L., Del Pozo, F., y Díaz, R. (2018). *Nueva Educación Pública. Contexto, Contenidos y perspectivas de la desmunicipalización*. Universidad de Chile.
<https://repositorio.uchile.cl/handle/2250/153153>

Beyer, H. (27 de marzo de 2012). Por mala evaluación docente 103 profesores deberán irse del sistema. *La Segunda*.

<http://www.lasegunda.com/Noticias/Nacional/2012/03/733124/por-mala-evaluacion-docente-103-profesores-deberan-irse-del-sistema>

Bilbao, G. y Monereo, C. (2011). Identificación de incidentes críticos en maestros en ejercicio : propuestas para la formación permanente. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1), 135-151. <http://redie.uabc.mx/vol13no1/contenido-bilbaomonereo.html>

Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, T., Torrado, M., y Vilà, R. (2019). *Metodología de la investigación educativa*. (6ªed). La Muralla.

Bolívar, A. (2011). Aprender a liderar líderes. Competencias para un liderazgo que promueva el liderazgo docente. *Educar*, 47(2), 253-75.
<https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/248536>

Capítulo 10. Referencias Bibliográficas

- Bourke, J., Kirby, A., y Doran, J. (2016). *Survey y Questionnaire Design: Collecting Primary Data to Answer Research Questions*. Nu Books.
- Buendía, L., y Berrocal de Luna, E. (2001). *La ética de la investigación educativa*. Universidad de Granada.
[http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6606/Etica de la investigacion educativa.pdf?sequence=2](http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/6606/Etica_de_la_investigacion_educativa.pdf?sequence=2)
- Burke, J., Meeker, K., Loomis, E., y Onwuegbuzie, A. (2004). *Development of the Philosophical and Methodological Beliefs Inventory*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.
- Brady, A. (2020). Del docente reflexivo al docente post-personal. *Teoría de la Educación*, 32(1), 55–72. <https://hdl.handle.net/11162/199526>
- Brevis, M. (2018). *Práctica docente reflexiva. Diagnóstico de factores que la condicionan, una mirada desde el profesorado de una escuela particular subvencionada de La Serena, Chile*. (Tesis de maestría). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Brubacher, J., Case, Ch., y Reagan, T. (2000). *Cómo ser un docente reflexivo*. (1ªed). Gedisa.
- Blanco, R. (1982). *La pedagogía de Paulo Freire. Ideología y método de la educación liberadora*. Zero.
- Cabero, J., Roig-Vila, R., y Mengual-Andrés, S. (2017). Conocimientos tecnológicos, pedagógicos y disciplinares de los futuros docentes según el modelo TPACK. *Digital Education*, 32, 73-84. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6295105>
- Callejas, M., Vega, A., y Vázquez Á. (2015). La experiencia de una profesora colaboradora del proyecto EANCYT al aplicar la secuencia de enseñanza aprendizaje “predecir el clima” a estudiantes de educación básica. *Revista Journal*, 11(34), 140-155.

<https://doi.org/10.25755/int.6927>

Carbonell, J. (2017). *Pedagogías del siglo XXI*. (6ªed). Octaedro.

Carmines, E. y Zeller, R. (1979). *Reliability and Validity Assessment*. SAGE.

Carvajal, A. (2005). *Elementos de investigación social aplicada*. Cuadernos de cooperación para el desarrollo. Escuela Latino Americana de cooperación y desarrollo.

<https://xdoc.mx/documents/elementos-de-investigacion-social-aplicada-5f2db91da402e>

Carrasco, A., Treviño, E., Béjares, C., Villalobos, C., y Theurillat, D. (2017). *Estudio cualitativo a nivel local sobre el funcionamiento del sistema de financiamiento de la educación escolar en Chile*. Universidad Católica de Chile.

Carrasco, C., Luzón, A., y López, V. (2019). Identidad docente y políticas de *accountability*: el caso de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 45(2), [-139. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200121>

Catalán, J. (2021). *Análisis de investigación educacional cualitativa. Aprendiendo a usar y generar conocimiento*. Universidad de La Serena.

Celina, H., y Campo, A. (2005). Aproximación al uso del coeficiente alfa de Cronbach. *Revista colombiana de psiquiatría*, 34(4), 572-580.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80634409>

Collins, K., Onwuegbuzie, A., y Jiao, Q. (2008). Prevalence of mixed-methods sampling designs in social science research. *Evaluation & Research in Education*, 19(2), 83-101.

<https://doi.org/10.2167/eri421.0>

Contreras, D., Hojman, D., Huneeus, F., y Landerretche, Ó. (2011). *El lucro en la educación escolar. Evidencia y desafíos regulatorios*. Universidad de Chile.

<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/143897>.

Capítulo 10. Referencias Bibliográficas

Cornejo, J. (2003). El pensamiento reflexivo entre profesores. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 32(1), 343–373.

<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26535>

Chacón., M., y Contreras, A. (2006). Los diarios de prácticas : una estrategia de reflexión en la formación docente. *Accion Pedagógica*, 15(1), 120-127.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2968965>

Chaubet, P. (2010). Saisir la réflexion pour mieux former à une pratique réflexive: d'un modèle théorique à son opérationnalisation. *Éducation et francophonie*, 38(2), 60–77.

<https://doi.org/10.7202/1002164ar>

Chen-Quesada, E., Cerdas-Montano, V., y Rosabal-Vitoria, S. (2020). Modelos de gestión pedagógica: Factores de participación, cambio e innovación en centros educativos costarricenses. *Revista Electrónica Educare*, 24(2), 317-345.

<https://dx.doi.org/10.15359/ree.24-2.16>

Creswell, J., y Creswell, J (2009). *Research Desing. Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches*. (3ª ed). Sage

Creswell, J., y Garrett, A. (2008). The “movement” of mixed methods research and the role of educators. *South African Journal of Education*. 28(3), 321-333.

<http://dx.doi.org/10.15700/saje.v28n3a176>

Creswell, J., y Tashakkori, A. (2007a). Editorial: Exploring the Nature of Research Questions in Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(3), 207-211.

<https://doi.org/10.1177/1558689807302814>

- Creswell, J., y Tashakkori, A. (2007b). Editorial: Developing publishable mixed methods manuscripts. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 107-111. <https://doi.org/10.1177/1558689806298644>
- Deroncele, A., Gross, R., y Medina, P. (2021). La autonomía pedagógica como potencialidad formativa en los actores educativos del aula. *Conrado*, 17(79), 225-233. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/1717>
- Dewey, J. (1989). *Nueva exposición de la relación entre el pensamiento reflexivo y proceso educativo*. Paidós.
- Domingo, A. (2013). *Práctica reflexiva para docentes. De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Publicia.
- Domingo, A., y Gómez, M. (2014). *La práctica reflexiva. Bases modelos e instrumentos*. Narcea.
- Domingo, A. (2021). La práctica reflexiva: Un modelo transformador de la praxis docente. *Revista del instituto de estudios en educación y del instituto de idiomas, Universidad del Norte*, 34, 1-21. <https://www.proquest.com/docview/2484065676/26206A472CF74120PQ/20>
- Dominguez, M., Medina, A., y Sánchez, C. (2011). La Innovación en el aula : referente para el diseño y desarrollo curricular. *Revista Perspectiva Educacional*, 50(1), 61-86. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/15>
- Driessnack, M., Sousa, V., y Costa, I. (2007). Revisión de los diseños mixtos de investigación relevantes para la enfermería: Parte 3: Métodos mixtos y múltiples. *Latino-am Enfermagem*, 15(5). <https://doi.org/10.1590/S0104-11692007000500025>
- Escudero. (1995). La innovación educativa en tiempos turbulentos. *Cuadernos de Pedagogía*, 240, 18-21. <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/4009>

Capítulo 10. Referencias Bibliográficas

- Escudero, J., Cutanda, M., y Trillo, J. (2017). Aprendizaje docente y desarrollo profesional del profesorado. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 21(3), 83-102. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56752489005>
- Fàbregues, S., Meneses, J., Rodríguez-Gómez, D., y Paré, M-H. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa*. UOC.
- Fandiño Y., Muñoz, A., López, R. y Galindo, J. (2021). Teacher education and critical thinking: Systematizing theoretical perspectives and formative experiences in Latin America. *Revista de Investigación Educativa*, 39(1), 149-167. <https://revistas.um.es/rie/article/view/416271>
- Fernández-Fernández, S., Fernandez-Raigoso, M., A., Ferández -Alonso, R., Burguera-Condon, J., y Arias-Blanco, J-M. (2016). Pensamiento reflexivo e investigador en educación . Aspectos a tener en cuenta en la formación del profesorado. RELIEVE. *Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 22(2), 1–16. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=91649685003>
- Fidalgo Á. (2022). *Una introducción a la innovación docente*. (Curso perteneciente al Master de Docencia Universitaria para el profesorado Novel). Universidad de Barcelona. <http://ie-liti.digym.upm.es/rd/bitstream/123456789/63/1/Introducción%20a%20la%20innovación%20docente.pdf>
- Fidalgo-Blanco, Á., y Sein-Echaluce, M. (2018). Método MAIN para planificar, aplicar y divulgar la innovación educativa. *Education in the Knowledge Society (EKS)*, 19(2), 83–101. <https://doi.org/10.14201/eks201819283101>

- Fidalgo-Blanco, Á., Sein-Echaluce, M., y García-Peñalvo, F. (2019). *¿Cómo saber si es innovación docente la mejora que voy a hacer, pienso hacer, o quizás haga en mi asignatura?* (Version 1). Zenodo. En: <https://doi.org/10.5281/zenodo.3461484>.
- Fındıkoğlu, F., e İlhan, D. (2016). Realization of a Desired Future: Innovation in Education. *Universal Journal of Educational Research*, 4(11), 2574-2580. [10.13189/ujer.2016.041110](https://doi.org/10.13189/ujer.2016.041110)
- Fullan, M. (2002a). *Liderar en una cultura de cambio*. Octaedro S.L.
- Fullan, M. (2002b). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Octaedro, S.L.
- Fullan, M. (2003). *Las fuerzas del cambio, con creces*. Akal.
- Fullan, M., y Hargreaves. A. (1977). *¿Hay algo por lo que merezca la pena luchar en la escuela?*. Morón.
- Fullan, M., y Hargreaves. A. (1999). *La escuela que queremos: los objetivos por los cuales vale la pena luchar*. Amorrortu Editores España SL.
- Frederick, N. (2015). What we see when we look in the mirror: Conceptions of and intentions for reflection by science teacher educators. *Cogent Education*, 2(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2015.1122139>
- Freire, P. (1980) *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.
- García, F. (2002). *Recomendaciones metodológicas para el diseño de cuestionarios*. Limusa.
- García-García, F., Quesada-Armenteros, A., Romero Ariza, M., y Abril, A. (2019). Promover la indagación en matemáticas y ciencias: *Desarrollo profesional docente en primaria y secundaria*. *Educación XXI*, 22(2), 335-359. <https://doi.org/10.5944/educXXI.23513>
- George, D. y Mallery, P. (2003). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference. 11.0 update* (4ªed.). Allyn & Bacon.

Capítulo 10. Referencias Bibliográficas

Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford Further Education Unit.

Gil, A., Antelm, A., y Cacheiro, M. (2018). Análisis de la capacidad de innovación escolar desde la perspectiva del profesorado de educación secundaria. La escuela como organización que aprende. *Educar*, 54(2), 449-68.

<https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/338181>

Gómez, M. (2018). La competencia reflexiva clave de la profesionalización docente. *Voces de la educación*, 3(5), 91-103.

<https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/95/79>

González, G., y Barba, J. (2014). Formación permanente y desarrollo de la identidad reflexiva del profesorado desde las perspectivas grupal e individual. *Profesorado*, 18(1), 397-412.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56730662023>

González-Monteagudo, J. (2020). Reivindicación de la innovación educativa. *Praxis Pedagógica*, 20(26), 1-5. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.20.26.2020.1-5>

Guba, E. (1981). Criteria for Assessing the truthworthiness of naturalistic inquiries. *ERIC/ECTJ Annual Review Paper*, 29(2), 75-91. <https://www.jstor.org/stable/30219811>

Guba, E., y Lincoln, Y. (1981). *Effective evaluation: Improving the usefulness of evaluation results through responsive and naturalistic approaches*. Jossey-Bass.

Guba, E., y Lincoln, Y. (1989). *Fourth generation evaluation*. (1ªed). Sage.

Gredics. (2020, 6, 7 y 8 de febrero). Decálogo para unos materiales didácticos con criterios de justicia social y derechos humanos. XVII Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Construir la democracia en tiempos de incertidumbre. El papel de la enseñanza de las Ciencias Sociales, la Geografía y la Historia. Barcelona.

- Greene, J., Caracelli, V., y Graham, W. (1989). Toward a Conceptual Framework for Mixed-Method Evaluation Designs. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 11(3), 255-274. <https://doi.org/10.2307/1163620>
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y posmodernidad (Cambian los tiempos, cambia el profesorado)*. (1ª ed.). Morata, S.L.
- Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., y Manning, S. (2001). *Aprender a cambiar*. Octaedro.
- Hargreaves, A., y Fullan, M. (2014). *Capital profesional*. Morata.
- Hargreaves, A., y Shirley, D. (2014). *La cuarta vía. El prometedor futuro del cambio educativo*. Octaedro.
- Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hernández de la Torre, E., y Medina R.(2014). Análisis de los obstáculos y barreras para el cambio y la innovación en colaboración en los centros de secundaria: un estudio de caso. *Revista de Investigación Educativa*, 32(2), 499-512. <https://doi.org/10.6018/rie.32.2.172041>
- Hernández-Sampieri, R., y Mendoza. (2018). *Metodología de la investigación: las rutas cuantitativas, cualitativas y mixtas*. Mc Graw Hill.
- Huberman, M. (1990). Las fases de la profesión docente ensayo de descripción y previsión. *Revista de teoría, investigación y práctica educativa*, (2), 139-159. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3607962>
- Iglesias M., Lozano, I., y Roldán, I. (2018). La calidad e innovación educativa en la formación continua docente: un estudio cualitativo en dos centros educativos. *Revista Iberoamericana de Educación*, 77(1), 13-34. <https://doi.org/10.35362/rie7713090>

Capítulo 10. Referencias Bibliográficas

- Jacobs, S. (2017). Aprendizaje reflexivo, práctica reflexiva. *Nursing (Ed. Española)*, 34(1), 65-66. [10.1016/j.nursi.2017.02.016](https://doi.org/10.1016/j.nursi.2017.02.016)
- Jaña, L., y Carillo, N. (2017). *Una oportunidad perdida. La reforma escolar bajo la Ley de Inclusión*. RIL Editores.
- Jiménez, B., y Tejada, J. (2007). *Procesos y métodos de investigación*. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Johnson, B., y Onwuegbuzie, A. (2004). Mixed Methods Research: A Research Paradigm Whose Time Has Come. *American Educational Research Association*, 33(7), 14–26. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Johnson, B., Onwuegbuzie, A., y Turner, L. (2007). Toward a Definition of Mixed Methods Research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033007014>
- Killion, J., y Todnem, G. (1991). A process for personal theory building. *Educational Leadership*, 48(6), 14-16. <https://eric.ed.gov/?id=EJ422847>
- Kirkman, P., y Brownhill, S. (2020). Refining professional knowing as a creative practice: towards a framework for Self-Reflective Shapes and a novel approach to reflection. *Reflective Practice*, 21(1), 94–109. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1712195>
- Koehler, M., Mishra, P., y Yahya, K. (2005). Tracing the development of teacher knowledge in a design seminar: Integrating content, pedagogy and technology. *Computers & Education* 49(3), 740–762. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.11.012>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall.

- Korthagen, F. (2010). La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(2), 83-101.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27419198005>
- Korthagen, F., Kessels, J., Koster, B., Langerwarf, B., y Wubbels, T. (2001). *Linking Practice and Theory: The Pedagogy of Realistic Teacher Education*. Mahwah. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científicas*. (1ªed). FCE.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Paidós.
- Lamas, P., y Vargas-D'Uniam, J. (2016). Los niveles de reflexión en los portafolios de la Práctica Pre Profesional Docente. *REDU. Revista de Docencia Universitaria*, 14(2), 57–78. <https://doi.org/10.4995/redu.2016.5680>
- Lara, B., Pereira, M., Alvarado, P., y Muñoz, C. (2015). Reflexión de la práctica pedagógica, a través de un portafolio electrónico, en la formación inicial docente. *Conocimiento Educativo*, 2, 11–26. <https://doi.org/10.5377/ce.v2i0.5637>
- Larrivee, B. (2008). Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice. *Reflective Practice*, 9(3), 341-360. <https://doi.org/10.1080/14623940802207451>
- Leal-Soto, F., Albornoz, M., y Rojas, María. (2016). Liderazgo directivo y condiciones para la innovación en escuelas chilenas: el que nada hace, nada teme. *Estudios pedagógicos*, 42(2), 193-205. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000200011>
- López, R., y Deslauriers, J. (2011). La entrevista cualitativa como técnica para la investigación en Trabajo Social. *Margen: revista de trabajo social y ciencias sociales*, (61), 1–19.
<https://www.margen.org/suscri/margen61/lopez.pdf>

Capítulo 10. Referencias Bibliográficas

- Llopis, M. (2017). *Pensamiento reflexivo en el Prácticum I del alumnado de Grado de Maestro en Educación Primaria a través de diarios online*. (Tesis Doctoral). Universidad Jaime I. Castellón. España.
- Maldonado-Fuentes, A. y Rodríguez-Alveal, F. (2016). Innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje: un estudio de casos con la enseñanza justo a tiempo y la instrucción entre pares. *Revista Educare*, 20(2), 1-21. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-2.14>
- Manen, V. (1997). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. <http://www.jstor.org/stable/1179579>
- Manzi, J., González, R., y Sun, Y. (2011). *La evaluación docente en Chile*. MIDE UC, Centro de Medición Pontificia Universidad Católica de Chile.
- Marcelo, C., Mayor, C., y Gallego, B. (2010). Innovación educativa en España desde el punto de vista de sus protagonistas. Profesorado. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 14(1), 111-134. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56714113007>
- Margalef, L., y Arenas, A. (2006). ¿Qué entendemos por innovación educativa? A propósito del desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional*, (47), 13-31. <https://www.redalyc.org/pdf/3333/333328828002.pdf>
- Marín, J. (s/f). *Análisis de componentes principales*. <http://halweb.uc3m.es/esp/Personal/personas/jmmarin/esp/AMult/tema3am.pdf>
- Marín-Cano, M., Parra-Bernal, L., Burgos-Laitón, S. y Gutiérrez-Giraldo, M. (2019). La práctica reflexiva del profesor y la relación con el desarrollo profesional en el contexto de la educación superior. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 154-175. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134157920009>

- Manzi, J., y Santelices, M. (2018). Acceso y retención en la educación superior: Dilemas y propuestas para avanzar en equidad. En Sánchez, I., *Ideas en Educación II. Definiciones en tiempos de cambio* (133-165). Universidad Católica de Chile.
- Marshall, T. (2019). The concept of reflection: a systematic review and thematic synthesis across professional contexts. *Reflective Practice*, 20(3), 396-415.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2019.1622520>
- Martín-Gordillo, M., y Castro-Martínez, E. (2014). Educar para innovar, innovar para educar. *Memorias del Congreso Iberoamericano de Ciencia, Tecnología, Innovación: 1672*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura.
<https://digital.csic.es/handle/10261/132487>
- Mau, S., y Harkness, S. (2020) The role of teacher educators and university supervisors to help student teachers reflect: from monological reflection toward dialogical conversation. *Reflective Practice*, 21(2), 171-182. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1716710>
- Mayorga, R., y Pascual, J. (2019). Innovación educativa y producción de identidades: el caso del Programa Interdisciplinario de Investigación **Escolar**. *Educação e Pesquisa*, 45, 1-19.
<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945194287>
- Miles, J., y Banyard, P. (2007). *Understanding and using statistics in psychology*. Sage.
- Miles, M. y Huberman, A. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2ªed). Sage.
- Miles, M., Huberman, A., y Saldaña, J. (2020). *Qualitative data Analysis. A Methods Sourcebook*. (4ªed). Sage.
- Ministerio de Educación de Chile. (2000). *Estándares de desempeño para la formación inicial docente*.

Capítulo 10. Referencias Bibliográficas

- https://bibliotecadigital.uchile.cl/discovery/fulldisplay?vid=56UDC_INST:56UDC_INST&search_scope=MyInst_and_CI&tab=Everything&docid=alma991002232779703936&lang=es&context=L
- Ministerio de educación de Chile. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP. <https://www.cpeip.cl/marco-buena-ensenanza/>
- Ministerio de Educación de Chile. (2009). *Ley 20.370: Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <http://bcn.cl/1m0i2>
- Ministerio de Educación de Chile. (2010). *Decreto 170*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://especial.MINEDUC.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/06/DTO-170_21-ABR-2010.pdf
- Ministerio de Educación de Chile. (2014a). *Estándares orientadores para carreras de pedagogía en Educación Física*. <https://estandaresdocentes.MINEDUC.cl>
- Ministerio de Educación de Chile. (2014b). *Estándares indicativos de establecimientos educacionales y sus sostenedores*. <https://bibliotecadigital.MINEDUC.cl/handle/20.500.12365/587>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Ley 20.845: De 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*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1078172ybuscar=20845+educacion>
- Ministerio de Educación de Chile. (2016a). *Plan de Aseguramiento de la Calidad Escolar 2016-2019*.

www.revistadeeducacion.cl/plan-de-aseguramiento-de-la-calidad-escolar-2016-2019/.

Ministerio de Educación de Chile. (2016b). *Ley 20.903: Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1087343.

Ministerio de Educación de Chile. (2016c). *Estudios sobre formación inicial docente (FID) en Chile*. <https://bibliotecadigital.MINEDUC.cl/handle/20.500.12365/2131>

Ministerio de Educación de Chile. (2017a). *Revisión de las políticas educativas en Chile desde 2004 a 2016*.

https://centroestudios.MINEDUC.cl/wpcontent/uploads/sites/100/2017/06/CBR_MINEDUCWEB.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2017b). *Docente Más / Sistema de Evaluación Docente de Chile*. www.docentemas.cl.

Ministerio de Educación de Chile. (2017c). Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas. www.cpeip.cl.

Ministerio de Educación de Chile. (2017d). Educar Chile. www.educarchile.cl.

Ministerio de Educación de Chile. (2017e). *Ley 21.040: Sistema de Educación Pública*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.

<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1111237ybuscar=21040+educacion>

Ministerio de educación de Chile. (2018). *Orientaciones para elaborar Proyecto Educativo Institucional (PEI) en Establecimientos de Educación Parvularia*. Subsecretaría de educación parvularia.

<https://bibliotecadigital.MINEDUC.cl/bitstream/handle/20.500.12365/2032/mono-797.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Capítulo 10. Referencias Bibliográficas

Ministerio de Educación de Chile. (2019). *Orientaciones para la elaboración del plan de mejoramiento educativo*.

<https://bibliotecadigital.MINEDUC.cl/handle/20.500.12365/14479>

Ministerio de Educación de Chile. (2020a). *Proyecto Educativo Institucional. Escuela Santo Tomás de Aquino*.

<https://wwwfs.MINEDUC.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/618/ProyectoEducativo618.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2020b). *Proyecto Educativo Institucional. Colegio Artístico Cultural form-arte*.

<https://wwwfs.MINEDUC.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/13416/ProyectoEducativo13416.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2020c). *Proyecto Educativo Institucional. Liceo Santa Cruz de Larqui*.

<https://wwwfs.MINEDUC.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/3977/ProyectoEducativo3977.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2020d). *Plan de aseguramiento de la calidad de la educación 2020-2023*.

https://www.MINEDUC.cl/wp-content/uploads/sites/19/2020/07/SAC-2020-2023_vf.pdf

Ministerio de Educación de Chile. (2020e). *Estándares para carreras de pedagogía*.

<https://estandaresdocentes.MINEDUC.cl/estandares-carreras-pedagogia/>

Ministerio de Educación de Chile. (2021a). *Proyecto Educativo Institucional. Colegio Nuevo mundo*.

<https://wwwfs.MINEDUC.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/11114/ProyectoEducativo11114.pdf>

Ministerio de educación de Chile. (2021b). *Proyecto Educativo Institucional. Centro Educativo Eduardo de la Barra*.

<https://wwwfs.MINEDUC.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/9105/ProyectoEducativo9105.pdf>

Ministerio de Educación de Chile. (2021c). *Estándares de la Profesión Docente. Marco para la Buena Enseñanza*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas CPEIP.

<https://estandaresdocentes.MINEDUC.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>

Ministerio Secretaría General de la Presidencia. (2005). *Constitución Política de la República de Chile; Constitución 1980*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. <http://bcn.cl/1lzdy>.

Ministerio de Educación-Gobierno de España. (2011). *Estudio sobre innovación educativa en España*. Grafo S.A. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/estudio_sobre-la_innovacion_educativa-en_espana/educacion-espana/14970

Mishra, P., y Koehler, M. (2006). Technological Pedagogical Content Knowledge: A new framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054. http://one2oneheights.pbworks.com/f/MISHRA_PUNYA.pdf

Montero, P. (1988). *Empleo y educación: algunos requerimientos para la innovación educacional*. Orealc.

Moon, J. (2004). *A handbook of reflective and experiential learning: Theory and practice*. RoutledgeFalmer.

Murillo, J., y Krichesky, G. (2015). Mejora de la Escuela : Medio siglo de lecciones aprendidas. REICE. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 13(1), 69-102. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/2800/3015>

Navarro, E., Jiménez, E., Rappoport, S., y Thoilliez, B. (2017). *Fundamentos de la investigación y la innovación educativa*. Unir.

Capítulo 10. Referencias Bibliográficas

- Niemi, H. (2015). Desarrollo profesional docente en Finlandia: Hacia un enfoque más holístico *Psychology. Society and Education*, 7(3), 387-404.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6360144>
- Nikki D. y Delores L. (2020). Reflecting upon teaching diversity-centered courses: dialogues between novice and veteran professors. *Reflective practice*, 21(1), 132–143.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1712194>
- Nocetti, A., Saez, F., Contreras, G., Soto, C., y Espinoza, C. (2020). Práctica reflexiva en docentes: Una revisión sistemática de aspectos teórico-metodológicos. *Revista Espacios*, 41(26), 118-131. <https://www.revistaespacios.com/a20v41n26/a20v41n26p11.pdf>
- Núñez, C. (2018). Análisis de varianza no paramétrica: Un punto de vista a favor para utilizarla. *Acta agrícola y pecuaria. Universidad de Guanajuato* (4),3, 69-79.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6788415>
- Núñez, J. (2017). Los métodos mixtos en la investigación en educación: hacia un uso reflexivo. *Cuadernos de Pesquisa*, 47(164), 632-649.
<http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/article/view/3763>
- Ocampo, M., López, P., y Torres., M. (2013). La práctica reflexiva de los profesores en la etapa de estabilización. *Revista de investigación educativa de la escuela de graduados en educación*, 4(7), 19–24. <https://www.semanticscholar.org/paper/La-práctica-reflexiva-de-los-profesores-en-la-etapa-PizanoLópez/e53b7a74d21964203b1d4445046a48c9612e8ba4>
- O’Cathain, A., Murphy, E., y Nicholl, J. (2007). Integration and Publications as Indicators of “Yield” From Mixed Methods Studies. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 147-163. <http://dx.doi.org/10.1177/1558689806299094>
- Opazo, H. (2011). Ética en investigación: desde los códigos de conducta hacia la formación del

- sentido ético. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 9(2), 61-78. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55119127005>
- Orellana, V., Miranda, C., Guajardo, F., Jara, C., Sanhueza, J. y Carvallo, F. (2018). *Entre el mercado gratuito y la educación pública. Dilemas de la educación chilena actual*. LOM.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2011). *Innovación educativa*. Cartolan E.I.R.L.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. (2017). *Education for people and planet: creating sustainable futures for all, Global Education Monitoring Report, 2016*. (1º Ed.). Francia.
<https://www.gcedclearinghouse.org/sites/default/files/resources/248526s.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/revision-de-politicas-nacionales-de-educacion-chile_9789264021020-es#page1
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2009). *Informe TALIS. La creación de entornos eficaces de enseñanza y aprendizaje: Síntesis de los primeros resultados*. Santillana.
<https://www.oecd.org/education/school/43057468.pdf>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2014). *Guía del Profesorado TALIS 2013: Estudio Internacional sobre enseñanza y aprendizaje*. OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/9789264221932-es>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017a). *Educación en Chile. Evaluaciones de las políticas nacionales de educación*. Fundación SM.
<https://bibliotecadigital.MINEDUC.cl/handle/20.500.12365/17415>

Capítulo 10. Referencias Bibliográficas

- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2017b). *Marco de referencia preliminar estudio internacional de la enseñanza y el aprendizaje*. TALIS 2018. Instituto colombiano para la evaluación de la educación–ICFES. <https://cpmarketingnews.com/9789581107391/marco-de-referencia-preliminar-estudio-internacional-de-la-ensenanza-y-el-aprendizaje-talis-2018/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2019). *Guía del profesorado TALIS 2018. Volumen I*. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS-Gu%C3%ADa-del-profesorado-TALIS-2018-Vol-I_ESP.pdf
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2020). *Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje. Informe Español. Volumen II*. https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=21168
- Padilla, Y., Acosta, J., y Perozo, D. (2016). Paradigmas socio-educativos. Una síntesis referencial para un modelo educativo basado en la teoría de la complejidad. *Alteridad. Revista de Educación*, 11(1), 88–100. <https://doi.org/10.17163/alt.v11n1.2016.07>
- Palacios, M., Toribio, A., y Deroncele, A. (2021). Innovación educativa en el desarrollo de aprendizajes relevantes: una revisión sistemática de literatura. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(5), 134-145. <http://scielo.sld.cu/pdf/rus/v13n5/2218-3620-rus-13-05-134.pdf>
- Páramo, P. (2017). *La investigación en ciencias sociales*. Universidad piloto de Colombia.
- Pardo, M. y Ruiz, M. (2002). *SPSS 11: Guía para el Análisis de Datos*. Mcgraw-Hill.
- Pascual, J., y Navío-Gámez, A. (2018). Concepciones sobre innovación educativa. ¿Qué significa para los docentes en Chile? *Profesorado. Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, 22(4), 71-90. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8395>

- Pascual, J., y Rodríguez, D. (2018). Accountability en Chile. Un Estudio Sociocrítico sobre Innovación Educativa y Control de la Docencia. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 11(2), 133-150. <https://doi.org/10.15366/riee2018.11.2.007>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative Research. Encyclopedia of Statistics in Behavioral Science*. Volume 3, 1633–1636. Editors Brian S. Everitt y David. Howell.
- Pedrosa, I., Suárez-Álvarez, J., y García-Cueto, E. (2014). Evidencias sobre la validez de contenido: Avances teóricos y métodos para su estimación. *Acción psicológica*, 10(2), 3-20. <https://scielo.isciii.es/pdf/acp/v10n2/02monografico2.pdf>
- Pereira, Z. (2011). Los diseños de método mixto en la investigación en educación: Una experiencia concreta. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 15-29. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194118804003>
- Pérez, A., Hernández, P., y Centeno, G. (2018). La práctica reflexiva en los docentes de posgrado, comprender para transformar. *Innoeduca*, 4(1), 36-43. <https://doi.org/10.24310/innoeduca.2018.v4i1.3594>
- Pérez, E. y Medrano, L. (2010). Análisis factorial exploratorio: Bases conceptuales y metodológicas. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 2(1), 58-66. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=333427068006>
- Peves, Laura. (2021). *Liderazgo y gestión de la innovación en la dirección general de administración de una universidad pública del Perú*. (Tesis Maestría). Universidad Nacional del Callao. Perú. <http://hdl.handle.net/20.500.12952/5512>
- Perrenoud, P. (2011). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Graó.
- Pila, J., Andagoya, W., y Fuertes, M. (2020). El profesorado: un factor clave en la innovación educativa. *Revista Educare*, 2(24), 212-232. <https://doi.org/10.46498/reduipb.v24i2.1327>

Capítulo 10. Referencias Bibliográficas

Pole, K. (2009). Diseño de metodologías mixtas. Una revisión de la estrategia para combinar metodologías cuantitativas y cualitativas. *Reglones*, (60), 37-42.

<http://hdl.handle.net/11117/252>

Porras, H. (2020). Construcción y validación de cuestionarios sobre la práctica reflexiva y desarrollo profesional docente. *Desafíos*, 11(1), 48-61.

<https://doi.org/10.37711/desafios.2020.11.1.141>

Pluye, P. (2020). Integración de métodos mixtos. En *Evaluación de las intervenciones sanitarias en salud global*. Éditions science et bien commun.

<https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/evalsalud/chapter/mixtos/>

Ramos-Rodríguez, E., y Reyes-Santander, P. (2017). Favoreciendo la reflexión del docente: un estudio de clases sobre cálculo integral usando tecnología. *Revista electrónica interuniversitaria de formación de profesorado*, 20(1), 67-85.

<https://doi.org/10.6018/reifop/20.1.245691>

Ravanal, E. (2022). Focos de la práctica reflexiva: algunos pendientes necesarios de atender según la experiencia con profesores de Biología en servicio. *REXE* 21(46), 377-397.

<https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/1124>

Reguant, M., y Martínez-Olmo, F. (2014). *Operacionalización de conceptos/variables*. Dipòsit Digital de la Universidad de Barcelona.

Retana-Alvarado, D., y Vázquez-Bernal, B. (2019). Educación científica basada en la indagación: análisis de concepciones didácticas de maestros en ejercicio de Costa Rica a partir de un modelo de complejidad. *Revista Educación*, 43,(2), 1-18.

<https://doi.org/10.15517/revedu.v43i2.32427>

Ridde V., y Dagenais C. (2020). *Evaluación de las intervenciones sanitarias en salud global*. Éditions science et bien commun e IRD Éditions.

<https://www.editionsscienceetbiencommun.org/evaluacion-de-las-intervenciones-sanitarias-en-salud-global-metodos-avanzados/>

Ríos, D. y Villalobos, P. (2012). Asesoría para el mejoramiento educativo de liceos de alta vulnerabilidad social y de bajo rendimiento académico. Reflexiones sobre los facilitadores de la innovación. *Perfiles educativos*, 34(38), 46-61.

http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-26982012000400004&script=sci_arttext

Rocco, T., Bliss, L. Gallagher, S., y Pérez-Prado. A. (2003). Taking the Next Step: Mixed Methods Research in Organizational Systems. *Information Technology, Learning, and Performance Journal*, 21(1), 19-29.

<https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/summary?doi=10.1.1.122.1050>

Rocha, R., Mendonça, R., y Andrade, N. (2013). Entrevista fenomenológica: peculiaridades para la producción científica en enfermería. *Index Enferm*, 22(1-2), 107-110.

<https://dx.doi.org/10.4321/S1132-12962013000100024>

Rodrigues, R. (2013). *El desarrollo de la práctica reflexiva sobre el quehacer docente, apoyada en el uso de un portafolio digital, en el marco de un programa de formación para académicos de la Universidad Centroamericana de Nicaragua*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona.

Rodríguez-Gómez, D. (2016). La entrevista. En S. Fàbregues, J. Meneses, D. Rodríguez Gómez y Paré, M-H.(Eds.). *Técnicas de investigación social y educativa* (97-158). UOC.

Rodríguez-Gómez, D. (2018). *El projecte d'investigació*. UOC.

Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe.

Capítulo 10. Referencias Bibliográficas

Rodríguez, C., Lorenzo, O., y Herrera, L. (2005). Teoría y práctica del análisis de datos cualitativos. Proceso general y criterios de calidad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades, SOCIOTAM*, 15(2), 133-154.

<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65415209>

Rodríguez, F. y Ossa, C. (2014). Valoración del trabajo colaborativo entre profesores de escuelas básicas de Tomé, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 40(2), 303-319.

https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-07052014000300018&script=sci_abstract

Rodríguez, F., Pozuelos, F. y García, F. (2012). Cuando el cambio llega a la escuela. Estudio de casos sobre los procesos de innovación educativa. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, (8), 117-141.

<https://revistaselectronicas.ujaen.es/index.php/reid/article/view/1176/997>

Rodríguez, D. y Valldeoriola, J. (2009). *Metodología de la investigación*. Universitat Oberta de Catalunya.

Rojas, Oscar. (2019). Rol del maestro en los procesos de innovación educativa *Revista Scientific*, 4 (Núm. ed. especial), 54-67.

<https://doi.org/10.29394/Scientific.issn.2542-2987.2019.4.E.3.54-67>

Rousseau, J. (2005). *Emilio o De la educación*. Alianza.

Ruffineli, A, (2021). Oportunidades para aprender a ser profesor reflexivo en el currículum formativo. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 25(3), 137-156. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v25i3.9374>

Ruffinelli, A., Álvarez, C., y Salas, M. (2021). Conditions for generative reflection in practicum tutorials: the representations of tutors and preservice teachers. *European journal of teacher education*, 1-18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1949708>

Ruiz, A. (2021). *Reflexividad y Representaciones sociales en estudiantes de educación superior*. (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona.

Ruiz-Bernardo, P., Sánchez-Tarazaga, L. y Mateu-Pérez, R. (2018). La innovación pedagógica de la mano de la investigación-acción para mejorar la calidad de las prácticas externas de los Grados de Maestro/a en Educación Primaria y Educación Infantil. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(1), 33-49.

<http://dx.doi.org/10.6018/reifop.21.1.277681>

Ryan, M. (2013). The pedagogical balancing act: teaching reflection in higher education. *Teaching in Higher Education*, 18(2), 144–155.

<https://doi.org/10.1080/13562517.2012.694104>

Ryan, M., y Ryan, M. (2013). Theorising a model for teaching and assessing reflective learning in higher education. *Higher Education Research and Development*, 32(2), 244–257.

<https://doi.org/10.1080/07294360.2012.661704>

Ryan, M. y Ryan, M. (2015). A model for reflection in the pedagogic field of higher education. En M. E. Ryan (Ed.), *Teaching Reflective Learning in Higher Education: A Systematic Approach Using Pedagogic Patterns*. (pp15–27). Chum, Switzerland: Springer.

Sabariago, M. (coord.), Abella, V., Alaòs, M., Anglès, R., Ausín, V., Cano, A., Cejas, R., Chisvert, M., Delgado, V., Encina, L., Escofet, A., Esparza, M., Morín, V., Navío, A., Novella, A., Hortigüela, D., Ruiz, A., Ruiz, C., Sánchez, ...M., Vidal, J. (2018). *El pensamiento reflexivo a través de las metodologías narrativas: Experiencias de innovación en educación superior*. (1ªed). Octaedro.

Salas, F. (2014). *Gestión del cambio y la innovación en educación: en temas relevantes en teoría de la educación*. Universidad de Salamanca.

Capítulo 10. Referencias Bibliográficas

- Salas-Rueda, R. (2019). Modelo tpack: ¿Medio para innovar el proceso educativo considerando la ciencia de datos y el aprendizaje automático? *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento*, 7(19), 51-66. <https://doi.org/10.22201/enesl.20078064e.2018.19.67511>
- Salinas, Á., Chandía, E. y Rojas, D. (2017). Validación de un instrumento cuantitativo para medir la práctica reflexiva de docentes en formación. *Estudios Pedagógicos*, 43(1), 289-309.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S071807052017000100017&lng=es&nrm=iso
- Salinas, Á., Rozas, T., y Cisternas, P. (2018). El foco y la profundidad de la reflexión docente en estudiantes de pedagogía en Chile. *Perfiles educativos*, 40(161), 87-106.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982018000300087&lng=es&tlng=es.
- Sánchez, I. (2018). *Ideas de educación II. Definiciones en tiempos de cambio*. Universidad Católica de Chile.
- Sánchez, J. (2005). La innovación educativa institucional y su repercusión en los centros docentes de Castilla-La Mancha. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 638-664.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55130163>
- Sánchez, M. (2015). Metodología de investigación en pedagogía social (avance cualitativo y modelos mixtos). *Pedagogía social. Revista interuniversitaria*, (26), 21-34.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=135043653001>

- Sánchez, C., y Huchim D. (2015). Trayectorias docentes y desarrollo profesional en el nivel medio superior CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (21), 148-167.
<https://www.redalyc.org/pdf/2831/283140301008.pdf>
- Sancho, J., Hernández, F., Carbonell, J., Tort, A., Sánchez-Cortés, E. y Simó, N. (1998). *Aprendiendo de las innovaciones en los centros. La perspectiva interpretativa de investigación aplicada a tres estudios de caso*. Octaedro, S.L.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Mc Graw Hill.
- Santelices, B., y Bouchon, P. (2018). Desarrollo de la ciencia, la tecnología y la innovación. En Sánchez, I., *Ideas en Educación II. Definiciones en tiempos de cambio* (649-683). Universidad Católica de Chile.
- Sein-Echaluze, M., Fidalgo-Blanco, Á., y García-Peñalvo, F. (2019). *Diseño de un proyecto de innovación educativa docente a partir de indicadores transferibles entre distintos contextos*. Actas del V Congreso Internacional sobre Aprendizaje, Innovación y Cooperación. CINAIC 2019 (9-11 de Octubre de 2019, Madrid, España).
[10.26754/CINAIC.2019.0126](https://doi.org/10.26754/CINAIC.2019.0126)
- Sias, C., Nadelson, L., Juth, S., y Seifert, A. (2016). The best laid plans: Educational innovation in elementary teacher generated integrated STEM lesson plans. *The Journal of Educational Research*, 110(3), 227-238.
<http://dx.doi.org/10.1080/00220671.2016.1253539>
- Soto, J. (2014). La ética de la investigación en las ciencias humanas y sociales. *Amauta*, 12(23), 195-207.
<http://investigaciones.uniatlantico.edu.co/revistas/index.php/Amauta/article/view/1061>

Capítulo 10. Referencias Bibliográficas

- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de caso*. Morata, S.L.
- Tashakkori, A., y Teddlie, C. (1998). *Applied social research methods series, Vol. 46. Mixed methodology: Combining qualitative and quantitative approaches*. Sage Publications, Inc.
- Tashakkori, A. y Teddlie, C. (2003). *Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research*. Thousand Oaks. Sage.
- Taylor, S., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Teddlie, C., y Yu, F. (2007). Mixed methods sampling: A typology with examples. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(1), 77-100. <https://doi.org/10.1177/1558689806292430>
- Tejada, J. (1998). *Los agentes de innovación en los centros educativos (profesores, directivos y asesores)*. Aljibe.
- Tójar, J., y Serrano, J. (2000). Ética e investigación educativa. *Relieve*, 2(6), 1-6. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=282636>
- Thompson, N., y Pascal J. (2012) Developing critically reflective practice. *Reflective Practice*, 13(2), 311-325. <http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2012.657795>
- Treviño, E. (2018). Diagnóstico del sistema escolar: Las reformas educativas 2014-2017. En Sánchez, I., *Ideas en Educación II. Definiciones en tiempos de cambio* (133-165). Universidad Católica de Chile.

- Troncoso-Pantoja, C., y Amaya-Placencia, A. (2017). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332. <http://dx.doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>.
- Undurraga, G., Astudillo, E., y Miranda, C. (2002). Desde la cultura individualista hacia la cultura colaborativa del centro educativo: una mirada desde la formación docente y la gestión. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 31(2), 94-117. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26455>
- Urbina, C., Basualto, P., Durán, C., y Miranda, P. (2017). Prácticas de co-docencia: el caso de una dupla en el marco del Programa de Integración Escolar en Chile. *Estudios pedagógicos*, 43(2), 355-374. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000200019>
- Valli, L. (1997). Listening to other voices: a description of teacher reflection in the United States. *Peabody Journal of Education*, 72(1), 67-88. https://doi.org/10.1207/s15327930pje7201_4
- Vaillant, D. (2016a). Trabajo colaborativo y nuevos escenarios para el desarrollo profesional docente. *Docencia*, (60), 5-13. <https://graphos.com.uy/MARIA/VAILLANT/wp-content/uploads/2022/01/Aprendizaje-Colaborativo-2016.pdf>
- Vaillant, D. (2016b). El fortalecimiento del desarrollo profesional docente: una mirada desde Latinoamérica. *Journal of supranational policies of education*, (5), 5-21. <http://dx.doi.org/10.15366/jospoe2016.5>
- Vaillant, D., y Marcelo, C. (2015). *El ABC y D de la formación docente*. Narcea.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis.
- Vallés, M. (2002). *Entrevistas cualitativas*. Cuadernos metodológico N° 32. CIS.

Capítulo 10. Referencias Bibliográficas

- Van Manen, J. (1977). Linking ways of knowing withways of being practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205-228. <https://doi.org/10.2307/1179579>
- Venegas, 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. REXE*, 20(43), 225-248.
<https://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe/article/view/981>
- Venegas, C., y Fuentealba, R. (2018). *Reflexión docente: perspectivas teóricas, críticas y modelos para el desarrollo profesional de profesores*. (1ª Ed.). Appris Ltda.
- Vezub, F. (2013). Hacia una pedagogía del desarrollo profesional docente: modelos de formación continua y necesidades formativas de los profesores. *Páginas de Educación*, 6(1), 97-124. <http://www.ub.edu/obipd/hacia-una-pedagogia-del-desarrollo-profesional-docente-modelos-de-formacion-continua-y-necesidades-formativas-de-los-profesores/>
- Villalobos, J., y De Cabrera, C. (2009). Los docentes y su necesidad de ejercer una práctica reflexiva. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, (14), 139- 166.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65213214008>
- Villar, L., León, M., Fernández, M., Molina, E., De Vicente, P., Gallego, M., Moral, C., Bolívar, A. (1995). *Un ciclo de enseñanza reflexiva*. Ediciones Mensajero S.A.
- Wiersma y Jurs (2008). *Ética de la investigación*. McGraw-Hill.
- Wood, P., y Smith, J. (2018). *Investigar en educación. Conceptos básicos y metodologías para desarrollar proyectos de investigación*. Narcea.
- Yarza, I. (1996). Ética y dialéctica. Sócrates, Platón y Aristóteles. *Acta Philosophica*, 5, 293–315. <https://www.actaphilosophica.it/sites/default/files/pdf/yarza-19962.pdf>

Zavala-Guirado, M., González-Castro, I., y Vázquez-García, M. (2020). Modelo de innovación educativa según las experiencias de docentes y estudiantes universitarios. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 10(20), 1-25.
<https://doi.org/10.23913/ride.v10i20.590>

BLOQUE VII

ANEXOS

Capítulo 11. Anexos

11.1. Anexos en papel

11.1.1. Anexo I Primer borrador del cuestionario



Facultad de Ciencias de la Educación Departamento de Pedagogía Aplicada.
Cuestionario Investigación Tesis Doctoral

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa.

Estimado(a) Profesor o Profesora:

El propósito de este cuestionario es saber su opinión, con relación a los procesos reflexivos e innovación que se realiza en su contexto profesional.

Sus respuestas serán confidenciales y anónimas, analizadas en forma grupal donde no se podrá identificar las respuestas y opiniones de cada profesor de modo personal.

Tenga presente que nunca se comunicarán datos personales ni individuales, en ninguna instancia de esta investigación.

Sus puntos de vista, conocimiento y experiencia serán de mucha utilidad para este estudio por lo que solicito responda cada una de las preguntas, con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas mejores ni peores.

¡Muchas gracias por su colaboración! Atte.

Marcela Brevis Yéber.

Fecha: _/_____/_____

I Edad: _____

II Género: _____

III Título Profesional: _____

IV Experiencia docente: _____ años

V Grado Académico más alto: _____

VI ¿Cuántas horas trabaja semanalmente en el establecimiento educativo? _____ hor

Capítulo 11. Anexos

VII ¿Qué tipo de contrato tiene? (Jornada Completa, Media Jornada, Por Horas): _____

VIII ¿Desempeña algún cargo de gestión en el establecimiento? _____

IX ¿Le gustaría participar en Proyectos de Innovación? _____

X ¿Ha participado en Proyectos de innovación? _____

En caso de haber respondido si, por favor especifique:

XI Cantidad: _____

XII Lugar (es): _____

XIII Temática(s) de la o las innovaciones: _____

XIV Rol(es) dentro de o los proyectos _____

XV ¿Asiste a jornadas de formación? _____

XVI ¿Con qué frecuencia? _____

XVII ¿En qué área de especialización? _____

Los ítems que encontrará a continuación se deben responder marcando la opción que corresponda a su opinión, según la siguiente valoración:

1. **NUNCA**
2. **CASI NUNCA**
3. **A MENUDO**
4. **CASI SIEMPRE**
5. **SIEMPRE**

		1	2	3	4	5
1	Reflexiono sobre mi actuar docente.					
2	Incorporo a mi quehacer profesional estrategias que faciliten una reflexión sobre mis prácticas pedagógicas.					
3	La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para una práctica docente reflexiva					
4	Dentro de mi ámbito de responsabilidades cuento con autonomía para tomar de decisiones.					
5	Utilizo algún método o instrumento que me permite reflexionar sistemáticamente respecto a mi práctica docente.					
6	Participo en grupos de reflexión docente.					
7	Participo en grupos de intercambio pedagógico.					
8	Participo en alguna comunidad de aprendizaje.					
9	Participo en alguna red de maestros y/o desarrollo profesional.					
10	En mi horario de trabajo dispongo de tiempo para analizar mi práctica docente.					

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

11	Mi experiencia docente es suficiente para respaldar mi quehacer profesional.					
12	He realizado investigaciones en el ámbito educativo.					
13	Las metodologías que utilizo condicionan el aprendizaje de mis estudiantes.					
14	Identifico con claridad problemáticas y/o situaciones que me permiten iniciar procesos de reflexión docente.					
15	Transfiero a mi práctica las nuevas ideas que aportan la reflexión que realizo sobre mi quehacer docente.					
16	Considero diferentes perspectivas al reflexionar sobre mis prácticas docentes.					
17	La cantidad de estudiantes que atiendo condiciona el tiempo que dedico a analizar mi práctica docente.					
18	El análisis que realizo sobre mis prácticas docentes está condicionado por mi tipo de contrato.					
19	Es suficiente basar el análisis de mis prácticas docentes en aspectos pedagógicos.					
20	La reflexión que realizo sobre mis prácticas docentes la respaldo en mi experiencia profesional.					
21	Los análisis que realizo respecto a mis prácticas docentes consideran las implicaciones sociales que tienen mi actuar pedagógico.					
22	Los análisis que realizo respecto a mis prácticas docentes consideran las implicaciones políticas que tienen mi actuar pedagógico.					
23	La reflexión que realizo sobre mis prácticas pedagógicas considera la literatura y las investigaciones científicas.					
24	Participar en una comunidad de aprendizaje mejora la práctica docente reflexiva.					
25	La revisión y actualización del conocimiento científico mejora la reflexión sobre mi práctica.					
26	Participo en la toma de decisiones políticas a nivel institucional.					
27	Es importante para mi labor docente realizar un trabajo colaborativo.					
28	Se promueve en mi espacio laboral el trabajo colaborativo entre docentes.					
29	Analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación.					
30	Planificar actividades colaborativamente con otros profesores contribuye a generar proyectos de innovación.					
31	Tengo confianza en las potencialidades que mis estudiantes tienen.					
32	Las actividades que realizo en aula consideran los intereses de mis estudiantes.					
33	Las actividades que realizo en aula consideran los conocimientos previos de mis estudiantes.					
34	Cuestiono las creencias sobre educación aceptadas por los docentes.					
35	Colaboro para dar solución a problemas de equidad que afectan a mis estudiantes.					
36	Siento tener una sobrecarga laboral.					
37	El contexto en el cual me desempeño profesionalmente condiciona mis metas profesionales.					
38	Es necesario realizar proyectos de innovación en los establecimientos educativos.					

Capítulo 11. Anexos

39	Los proyectos de innovación requieren de un apoyo de los equipos directivos.					
40	La efectividad de los proyectos de innovación requiere de un liderazgo distribuido.					
41	La formación permanente es una condición indispensable para desarrollar innovación.					
42	La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para generar proyectos de innovación.					
43	Los proyectos de innovación en los que participo están condicionados por mi tipo de contrato.					
44	Los proyectos de innovación en los que participo son planificados colaborativamente.					
45	Los proyectos de innovación en los que participo surgen de un análisis reflexivo.					
46	Los proyectos de innovación en los que participo son impuestos.					
47	En mi institución existen los recursos necesarios para implementar proyectos de innovación.					
48	En mi institución existen los tiempos necesarios para implementar proyectos de innovación.					
49	En mi institución existen sistemas de evaluación inicial para la implementación de proyectos de innovación.					
50	En mi institución existen sistemas para valorar los efectos provocados por la implementación de proyectos de innovación.					
51	En mi institución existen las metodologías de trabajo necesarias para implementar proyectos de innovación.					
52	En mi institución disponemos de coordinadores internos para los procesos de innovación educativa.					
53	En mi institución disponemos de asesores externos para los procesos de innovación educativa.					
54	Las evaluaciones externas en que participan mis estudiantes (Sistema de medición de la calidad de la educación, SIMCE y Prueba de selección universitaria, PSU) condicionan los procesos de innovación en los que participo.					
55	En mi institución existe canales expeditos de comunicación que facilitan la innovación educativa.					
56	Participar en una comunidad de aprendizaje permite identificar elementos de mejora.					
57	Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa.					
58	Me siento motivado para participar en procesos de innovación.					

11.1.2. Anexo II Plantilla de validación del cuestionario



**Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Pedagogía Aplicada.
Validación Cuestionario Investigación
Tesis Doctoral**

Apreciada(o) Experta(o).

Durante el último trimestre del año en curso, se comenzará a realizar el trabajo de campo del proyecto de investigación **La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa**, circunscrito al trabajo de Tesis en la Universidad Autónoma de Barcelona, España, que actualmente curso.

La investigación tiene como **Objetivo General**: Valorar la práctica docente reflexiva y su contribución a la innovación educativa, en un contexto de educación primaria y secundaria chilena.

Por lo anteriormente expuesto solicito a Ud., en su calidad de experto(a), validar el cuestionario adjunto.

Para su revisión se han considerado tres criterios:

Univocidad: Referida a que el ítem propuesto, tiene un solo significado o interpretación posible (si o no).

Pertinencia: Referida a que el ítem propuesto, está relacionado con el tema que se está tratando, (si o no).

Importancia: En una escala de 1 a 5, donde se valora la importancia de ítem para el tema objeto de estudio (1 es lo menos importante y 5 lo más importante).

Sus aportes serán de mucha utilidad para mejorar el instrumento y por consiguiente para los resultados que se obtengan de esta investigación. Agradecemos desde ya su valiosa colaboración.

Atte.
Marcela Brevis Yéber

Item	Univocidad		Pertinencia		Importancia					Observaciones
	SI	NO	SI	NO	1	2	3	4	5	

Capítulo 11. Anexos

I										
II										
III										
IV										
V										
VI										
VII										
VIII										
IX										
X										
XI										
XII										
XIII										
XIV										
XV										
XVI										
XVII										
1										
2										
3										
4										
5										
6										
7										
8										
9										
10										
11										
12										
13										
14										
15										
16										
17										
18										
19										
20										
21										
22										
23										
24										
25										
26										
27										
28										
29										
30										
31										
32										

11.1.3. Anexo III Análisis cuantitativo de las validaciones de expertos

	Items	% SI Univocidad	% SI Pertinencia	Media en Importancia
I	Edad	100%	100%	4,1
II	Género	100%	92%	3,9
III	Título Profesional	100%	92%	4,1
IV	Experiencia docente	92%	86%	4,1
V	Grado Académico más alto	100%	100%	4,3
VI	¿Cuántas horas trabaja semanalmente en el establecimiento educativo?	100%	100%	3,9
VII	¿Qué tipo de contrato tiene? (Jornada Completa, Media Jornada, Por Horas)	100%	100%	4,1
VIII	¿Desempeña algún cargo de gestión en el establecimiento?	92%	100%	4,1
IX	¿Le gustaría participar en Proyectos de Innovación?	100%	77%	3,5
X	¿Ha participado en Proyectos de innovación?	100%	100%	4,1
XI	Cantidad	82%	100%	4,0
XII	Lugar (es)	64%	91%	3,7
XIII	Temática(s) de la o las innovaciones	100%	91%	3,9
XIV	Rol(es) dentro de o los proyectos	100%	100%	3,5
XV	¿Asiste a jornadas de formación?	90%	100%	2,7
XVI	¿Con qué frecuencia?	91%	89%	3,4
XVII	¿En que área de especialización?	100%	100%	3,3
1	Reflexiono sobre mi actuar docente.	85%	100%	4,7
2	Incorporo a mi quehacer profesional estrategias que faciliten una reflexión sobre mis prácticas pedagógicas.	93%	100%	4,3
3	La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para una práctica docente reflexiva	93%	92%	3,3
4	Dentro de mi ámbito de responsabilidades cuento con autonomía para tomar de decisiones.	100%	92%	3,5
5	Utilizo algún método o instrumento que me permite reflexionar sistemáticamente respecto a mi práctica docente.	92%	100%	3,9
6	Participo en grupos de reflexión docente.	100%	100%	4,1
7	Participo en grupos de intercambio pedagógico.	93%	100%	4,1
8	Participo en alguna comunidad de aprendizaje.	93%	92%	3,8
9	Participo en alguna red de maestros y/o desarrollo profesional.	100%	92%	3,4
10	En mi horario de trabajo dispongo de tiempo para analizar mi práctica docente.	100%	100%	4,7
11	Mi experiencia docente es suficiente para respaldar mi quehacer profesional.	93%	92%	3,6
12	He realizado investigaciones en el ámbito educativo.	93%	92%	4,1
13	Las metodologías que utilizo condicionan el aprendizaje de mis estudiantes.	79%	79%	3,9

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

14	Identifico con claridad problemáticas y/o situaciones que me permiten iniciar procesos de reflexión docente.	92%	92%	4,5
15	Transfiero a mi práctica las nuevas ideas que aportan la reflexión que realizo sobre mi quehacer docente.	100%	92%	4,3
16	Considero diferentes perspectivas al reflexionar sobre mis prácticas docentes.	92%	92%	4,5
17	La cantidad de estudiantes que atiendo condiciona el tiempo que dedico a analizar mi práctica docente.	92%	86%	4,3
18	El análisis que realizo sobre mis prácticas docentes está condicionado por mi tipo de contrato.	77%	79%	3,7
19	Es suficiente basar el análisis de mis prácticas docentes en aspectos pedagógicos.	87%	85%	3,9
20	La reflexión que realizo sobre mis prácticas docentes la respaldo en mi experiencia profesional.	92%	100%	4,5
21	Los análisis que realizo respecto a mis prácticas docentes consideran las implicaciones sociales que tienen mi actuar pedagógico.	100%	100%	4,3
22	Los análisis que realizo respecto a mis prácticas docentes consideran las implicaciones políticas que tienen mi actuar pedagógico.	85%	100%	4,1
23	La reflexión que realizo sobre mis prácticas pedagógicas considera la literatura y las investigaciones científicas.	100%	100%	4,5
24	Participar en una comunidad de aprendizaje mejora la práctica docente reflexiva.	92%	100%	4,9
25	La revisión y actualización del conocimiento científico mejora la reflexión sobre mi practica.	100%	100%	4,6
26	Participo en la toma de decisiones políticas a nivel institucional.	69%	83%	3,9
27	Es importante para mi labor docente realizar un trabajo colaborativo.	85%	92%	4,7
28	Se promueve en mi espacio laboral el trabajo colaborativo entre docentes.	92%	92%	4,7
29	Analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación.	100%	100%	4,7
30	Planificar actividades colaborativamente con otros profesores contribuye a generar proyectos de innovación.	100%	100%	4,7
31	Tengo confianza en las potencialidades que mis estudiantes tienen.	85%	77%	3,9
32	Las actividades que realizo en aula consideran los intereses de mis estudiantes.	77%	85%	4,4
33	Las actividades que realizo en aula consideran los conocimientos previos de mis estudiantes.	79%	85%	4,3
34	Cuestiono las creencias sobre educación aceptadas por los docentes.	92%	77%	4,1
35	Colaboro para dar solución a problemas de equidad que afectan a mis estudiantes.	92%	85%	4,4
36	Siento tener una sobrecarga laboral.	71%	54%	3,5
37	El contexto en el cual me desempeño profesionalmente condiciona mis metas profesionales.	85%	77%	3,9
38	Es necesario realizar proyectos de innovación en los establecimientos educativos.	92%	92%	4,8
39	Los proyectos de innovación requieren de un apoyo de los equipos directivos.	93%	100%	4,8

Capítulo 11. Anexos

40	La efectividad de los proyectos de innovación requiere de un liderazgo distribuido.	100%	100%	4,9
41	La formación permanente es una condición indispensable para desarrollar innovación.	100%	100%	4,9
42	La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para generar proyectos de innovación.	86%	92%	4,6
43	Los proyectos de innovación en los que participo están condicionados por mi tipo de contrato.	75%	69%	3,5
44	Los proyectos de innovación en los que participo son planificados colaborativamente.	92%	92%	4,8
45	Los proyectos de innovación en los que participo surgen de un análisis reflexivo.	100%	100%	4,9
46	Los proyectos de innovación en los que participo son impuestos.	100%	93%	4,6
47	En mi institución existen los recursos necesarios para implementar proyectos de innovación.	100%	100%	4,7
48	En mi institución existen los tiempos necesarios para implementar proyectos de innovación.	100%	100%	4,7
49	En mi institución existen sistemas de evaluación inicial para la implementación de proyectos de innovación.	100%	100%	4,7
50	En mi institución existen sistemas para valorar los efectos provocados por la implementación de proyectos de innovación.	85%	100%	4,7
51	En mi institución existen las metodologías de trabajo necesarias para implementar proyectos de innovación.	100%	100%	4,7
52	En mi institución disponemos de coordinadores internos para los procesos de innovación educativa.	100%	100%	4,6
53	En mi institución disponemos de asesores externos para los procesos de innovación educativa.	100%	100%	4,5
54	Las evaluaciones externas en que participan mis estudiantes (Sistema de medición de la calidad de la educación, SIMCE y Prueba de selección universitaria, PSU) condicionan los procesos de innovación en los que participo.	100%	100%	4,7
55	En mi institución existe canales expeditos de comunicación que facilitan la innovación educativa.	100%	100%	4,6
56	Participar en una comunidad de aprendizaje permite identificar elementos de mejora.	86%	80%	4,4
57	Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa.	100%	92%	4,4
58	Me siento motivado para participar en procesos de innovación.	100%	92%	4,4

Nota. Elaboración propia

Las modificaciones que surgieron del análisis cuantitativo fueron las siguientes:

- Por no cumplir con el criterio de pertinencia se suprimieron los ítems 36 y 43.
- Los ítems XII, 26 y 36 fueron redactados de manera diferente, por ser considerados pertinentes y no cumplir el criterio de univocidad.

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

- Los ítems 3 y 9 a pesar de estar ligeramente bajo media establecida en importancia, se mantuvieron ya que tenían un alto porcentaje en pertinencia.
- Los ítems XV, XVI y XVII a pesar de estar ligeramente bajo media establecida en importancia, se mantuvieron ya que tenían un alto porcentaje en pertinencia. Fueron sintetizados en 2, apuntando directamente a requerir información relacionada con formación en reflexión docente y/o innovación educativa.

En el análisis cualitativo se procedió a realizar un estudio de cada propuesta incluyéndose en el párrafo inicial del instrumento, una conceptualización de Reflexión Docente e Innovación, además de:

- Modificar el formato de los ítems del I al XII.
- En el ítem 2 se cambio Género por Sexo.
- Suprimir el ítem 2 por ser similar al 5.
- Los ítems 6, 7, 8 y 9 fueron sintetizados en 2 ítems.
- Modificar la redacción de los ítems 1, 8, 9, 10, 11, 16, 19, 23, 27, 37, 38, 39, 50.
- La información aportada por los ítems 43, 44, 45, 46 debió estar condicionada a la participación en proyectos de innovación.
- Las preguntas fueron agrupadas por temas.

11.1.4. Anexo IV Análisis cualitativo de las validaciones de expertos

Nº	Ítems	Aporte de Expertos
I	Edad	Codificar
II	Género	Género denominación social. Género es una denominación social. debe decir sexo (hombre, mujer), ya que género dice relación con los roles construidos socialmente. Existe una considerable bibliografía en Ciencias Sociales que trata este tema Debe decir sexo
III	Título Profesional	Es fundamental tener título profesional idóneo a la especialidad que enseña La especialidad no condiciona la reflexión ¿Siempre se exige un título profesional para ser profesor? ¿Podiera ser que profesores tuvieran título universitario y no profesional para ser profesores?
IV	Experiencia docente (años)	La inexperiencia podría tomarse como inexperiencia ¿Totales o en un determinado establecimiento? Tal vez puedas preguntar ambas cosas
V	Grado Académico más alto	Sugiero que ellos marquen el grado partiendo de Licenciatura, Magíster, Doctorado Las preguntas V a VIII son significativas siempre que esas variables sean analizadas. Es decir, que se cruce aquella información con la innovación que se indaga. Porque siempre se debe considerar que los encuestados disponen de poco tiempo o escasa voluntad para responder instrumentos tan extensos.
VI	Cuántas horas trabaja semanalmente en el establecimiento	¿Qué pretende discriminar esta variable? El dato que se quiere obtener en esta pregunta ¿Se encuentra implícito en las respuestas a la pregunta VII?
VII	¿Qué tipo de contrato tiene? (Jornada Completa, Media Jornada, Por Horas)	Similar a la pregunta VI La daría las tres opciones escritas y que escogiera la que se le aplica. Utiliza casillas.
VIII	¿Desempeña algún cargo de gestión en el establecimiento?	También, sugiero dar las opciones Casilla si, casilla no y que escoja una de ellas. Otra cosa: a lo mejor ahora no, pero si en los últimos años. Pediría, en consecuencia, los últimos 5 años. Además, que especifique el cargo de gestión desempeñado
IX	¿Le gustaría participar en Proyectos de Innovación?	Todos van a responder que si, no ¿qué aportación te traerá? No hallo sentido a esta pregunta Me parece que, al ser las alternativas “Sí o No”, responder “No” afectaría el sentido del

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

		<p>cuestionario. Si, a quien contesta, no le interesa el tema central del estudio ¿qué sentido tiene seguir con el cuestionario?</p> <p>Que escoja dos opciones: Si/No</p>
X	¿Ha participado en Proyectos de innovación?	<p>¿Qué pasa si se responde de manera negativa?, ¿Tiene importancia seguir respondiendo este cuestionario?</p> <p>Que escoja dos opciones: Si/No</p>
XI	En caso de haber respondido si, por favor especifique: Cantidad	<p>¿Cantidad de qué?</p> <p>En caso de haber respondido si a la pregunta x..... Cantidad de qué; ¿proyectos u horas?</p> <p>Ser más específica en la pregunta vinculada (el concepto cantidad es ambiguo), por ejemplo, preguntar por Número de proyectos en los que ha participado:</p> <p>Lo delimitaría a los últimos años. Por ejemplo, 5.</p>
XII	Lugar (es)	<p>Mal planteada, confusa. Además ¿Qué aporta saber el lugar?</p> <p>¿Escuela? ¿Territorio?</p>
XIII	Temática(s) de la o las innovaciones	<p>Las vas a pedir todas. Quizás en los últimos x años</p> <p>Temática del proyecto de innovación</p> <p>Mejorar la pregunta. Esta es, más bien, una pregunta para entrevista, ya que su respuesta implica mayor tiempo</p> <p>Como sugerencia, propón un listado de temáticas generales para que puedan escoger y, en abierto si quieren especifican en el apartado otras temáticas. Este listado puede salir de la teoría de innovación</p>
XIV	Rol(es) dentro de o los proyectos	<p>¿Tiene que poner los diferentes roles en todos los proyectos? Creo que limitaría</p> <p>Rol que usted desempeña en el o los proyectos de innovación</p> <p>Se sugiere colocar alternativas de respuesta, ayudaría mucho</p> <p>Da una pista en forma de listado a los posibles roles</p> <p>Está mal redactado. Debería ser "...dentro del o los..."</p>
XV	¿Asiste a jornadas de formación?	<p>Es necesario precisar más la pregunta ¿está asociada a formación en innovación?</p> <p>Es un poco ambiguo hablar de "jornadas de formación" formación es una cosa y capacitación otra, ¿se refiere a capacitación?</p> <p>Dice: ¿Asiste a jornadas de formación?, ¿Formación en qué? Debe especificar el ámbito de la pregunta, ya que, como está planteada, puede confundir</p> <p>Escoger Si/No</p>
XVI	¿Con qué frecuencia?	<p>Esta pregunta está vinculada a la pregunta XV y</p>

		ello no se señala, debe especificarlo Debe considerar incluir alternativas de respuesta. La pregunta es muy específica y es de difícil respuesta sin alternativas. En este sentido, el investigador debe buscar facilitar la respuesta. Las preguntas que son altamente específicas tienden a complicar la respuesta y recolección de información. Es pertinente, únicamente si se trata de un estudio correlacional
		Frecuencia no es unívoco. ¿Por curso?
XVII	¿En que área de especialización?	Esta pregunta está vinculada a la pregunta XV y ello no se señala, debe especificarlo
1	Reflexiono sobre mi actuar docente	Reflexiono sobre mi labor docente ¿Es “Actuar docente” un concepto distinto a “prácticas pedagógicas” – incluido en la pregunta siguiente? Si es así, ¿tienes la certeza que los docentes tengan clara esa diferencia al momento de responder sin que tengas que explicarlo?
2	Incorporo a mi quehacer profesional estrategias que faciliten una reflexión sobre mis prácticas pedagógicas	Clarificar estrategias Incorporo a mi reflexión estrategias que faciliten un análisis sobre mis prácticas pedagógicas Se pasa a otro tema
3	La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para una práctica docente reflexiva	Sugiero que partas por la acción dado que los ítems tienen esa orientación, por ejemplo “Cuento con autonomía en la toma de decisiones para una práctica docente reflexiva” Se puede entender que sólo hay reflexión si es institucionalizada
4	Dentro de mi ámbito de responsabilidades cuento con autonomía para tomar de decisiones	El ítem anterior tiene mejor planteamiento Mal redactado “...tomar de decisiones”
5	Utilizo algún método o instrumento que me permite reflexionar sistemáticamente respecto a mi práctica docente	Que diferencia hay con el ítem 2 Es un buen ítem, pero como saber si efectivamente utiliza un instrumento Vuelve al tema pregunta 2, considerar ubicarlas después de pregunta 2 Debe decir: respecto de mi práctica educativa
6	Participo en grupos de reflexión docente	
7	Participo en grupos de intercambio pedagógico	
8	Participo en alguna comunidad de aprendizaje.	¿Siempre? Si participo en grupos de reflexión docente, estoy intercambiando, pertenezco a una comunidad o red de desarrollo profesional
9	Participo en alguna red de maestros y/o desarrollo profesional	Si participo en grupos de reflexión docente, estoy intercambiando, pertenezco a una comunidad o red de desarrollo profesional
10	En mi horario de trabajo dispongo de tiempo para analizar mi práctica docente	Sugiero “Dispongo de tiempo...”
11	Mi experiencia docente es suficiente para	No me queda claro el ítem

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

	<p>respaldar mi quehacer profesional</p> <p>Esta pregunta tiene más de un significado para lo cual la Univocidad se ve afectada. Por otra parte, no necesariamente tiene un carácter de Pertinencia asociado a la investigación en cuestión. Probablemente si se replantea u orienta de manera intencionada pudiese tener una mayor utilidad al momento del análisis.</p> <p>Una cosa es que la afirmación sea pertinente en términos de la información que se busca y otra que sea coherente con las alternativas de respuesta. Por ejemplo: Casi nunca Mi experiencia es suficiente para respaldar mi quehacer profesional. ¿? Ello implicaría que, en algunas ocasiones, sí es suficiente. No es acaso lo mismo que responder.</p>
<p>12 He realizado investigaciones en el ámbito educativo</p>	<p>¿Siempre?</p> <p>¿He realizado o he participado?</p> <p>Mejor planteamiento</p> <p>No sé si un profesor llega a liderar innovaciones, en general y de manera extendida. Tal vez participa en innovaciones con distintos niveles de implicación y también puede liderar. Por tanto, puedes diversificar este ítem y preguntar por liderazgo e implicación más o menos activa. De hecho, no sé hasta qué punto están empoderados para hacer investigaciones por su cuenta, teniendo en cuenta que son títulos profesionales y no académicos como has sugerido en el ítem III.</p>
<p>13 Las metodologías que utilizo condicionan el aprendizaje de mis estudiantes.</p>	<p>El ítem es retórico, mejor cambiar “condicionan por favorecen”</p> <p>Condicionan; término absoluto si aspiramos a aprendizaje profundo</p> <p>Probablemente si se replantea u orienta de manera intencionada pudiese tener una mayor utilidad al momento del análisis.</p> <p>La afirmación no guarda relación con las alternativas de respuesta (no es coherente con las alternativas). Resulta forzado. Por ejemplo, que aportaría saber que Casi siempre Las metodologías que utilizo condicionan el aprendizaje de mis estudiantes.</p> <p>Considero de suma importancia incorporar los elementos de DPD, mandatados por la Ley 20.903, tal como lo establece este cuestionario en los indicadores 13,14 y 15.</p>
<p>14 Identifico con claridad problemáticas y/o situaciones que me permiten iniciar procesos de reflexión docente</p>	<p>Evitar los adjetivos “claridad”</p> <p>Vuelve a la reflexión pedagógica; sugiero ordenar las preguntas por tema</p> <p>Mal redactado, debería decir “...que aporta...”. Quien aporta es la reflexión, y es singular</p>

		La afirmación guarda una relación forzada con las alternativas de respuesta. Además, problemáticas no es lo mismo que situaciones. Se sugiere no mezclarlas.
15	Transfiero a mi práctica las nuevas ideas que aportan la reflexión que realizo sobre mi quehacer docente	En el cuestionario aparece ítem 14 En el cuestionario aparece como afirmación N° 14 Muy pertinente, considerando las necesidades actuales de BBPP para el desarrollo profesional docente
16	Considero diferentes perspectivas al reflexionar sobre mis prácticas docentes	Aclarar “perspectivas” ¿Considero diferentes perspectivas <i>teóricas</i> ? Al reflexionar sobre mis prácticas docentes Clarifica a los profesores qué son perspectivas, a qué te refieres
17	La cantidad de estudiantes que atiendo condiciona el tiempo que dedico a analizar mi práctica docente	La cantidad de als no debe condicionar el tiempo para la reflexión
18	El análisis que realizo sobre mis prácticas docentes está condicionado por mi tipo de contrato.	La afirmación no guarda relación con las alternativas de respuesta (no es coherente con las alternativas). Resulta forzado. Una cosa es que la afirmación sea pertinente en términos de la información que se busca y otra que sea coherente con las alternativas de respuesta. Por ejemplo: Casi nunca El análisis que realizo sobre mis prácticas docentes está condicionado por mi tipo de contrato. ¿? Decir casi nunca, implica que, algunas veces, el análisis sí está condicionado, lo que es ambiguo en términos del dato que se busca obtener Es una pregunta interesante, pero las condiciones laborales son un tema bastante amplio para abordarlo a través de una interrogante y no queda claro si será significativo en el análisis de los resultados. El tipo de contrato no debiera condicionar el tiempo no lectivo ya que es proporcional a las horas aulas.
19	Es suficiente basar el análisis de mis prácticas docentes en aspectos pedagógicos	Suprimir “suficiente”. Mejor “el análisis de....se basa en” El adverbio “suficiente” “molesta”. Ve directamente al grano...”Me baso en” luego la escala ya te dará la valoración. No entiendo el sentido de esta pregunta, puesto que el análisis debe ser en aspectos pedagógicos; podría agregar énfasis por ej. con preferencia en aspectos pedagógicos. Si la respuesta es positiva ¿qué pasa con las preguntas siguientes? (hasta la 23 La afirmación guarda una relación forzada con las alternativas de respuesta.

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

		Se podría agregar sólo un aspecto pedagógico para acortar el espectro
20	La reflexión que realizo sobre mis prácticas docentes la respaldo en mi experiencia profesional.	Sugiero Reflexiono sobre mis prácticas docentes basándome en evidencias o investigaciones
21	Los análisis que realizo respecto a mis prácticas docentes consideran las implicaciones sociales que tiene mi actuar pedagógico	<p>Iniciar la oración con la acción</p> <p>Integra en uno solo sociopolíticas</p> <p>Debe decir: Los análisis que realizo respecto de mis prácticas docentes...</p>
22	Los análisis que realizo respecto a mis prácticas docentes consideran las implicaciones políticas que tiene mi actuar pedagógico	<p>¿qué políticas?</p> <p>Ídem al anterior</p> <p>Integra en uno solo sociopolíticas</p> <p>Mal redactado. Deberá decir "...que tiene...". Mi actuar pedagógico es singular</p> <p>Debe decir: Los análisis que realizo respecto de mis prácticas docentes...</p> <p>Quizás podría explicarse más la pregunta</p>
23	La reflexión que realizo sobre mis prácticas pedagógicas considera la literatura y las investigaciones científicas	<p>La reflexión que realizo sobre mis prácticas pedagógicas considera las investigaciones científicas</p> <p>Debe decir: Los análisis que realizo respecto de mis prácticas docentes...</p>
24	Participar en una comunidad de aprendizaje mejora la práctica docente reflexiva	<p>La afirmación guarda una relación forzada con las alternativas de respuesta. Una cosa es que la afirmación sea pertinente en términos de la información que se busca y otra que sea coherente con las alternativas de respuesta. Por ejemplo: Casi nunca Participar en una comunidad de aprendizaje mejora la práctica docente reflexiva. ¿Qué se sacaría con obtener esta respuesta?</p> <p>No tengo seguridad que comunidad de aprendizaje sea un concepto unívoco para los/as docentes chilenos/as</p>
25	La revisión y actualización del conocimiento científico mejora la reflexión sobre mi practica.	<p>Se repite la pregunta 23</p> <p>Mal redactado. Debería decir "...mejoran..." ya que la revisión y actualización conforman un plural</p> <p>La afirmación guarda una relación forzada con las alternativas de respuesta. Una cosa es que la afirmación sea pertinente en términos de la información que se busca y otra que sea coherente con las alternativas de respuesta. Por ejemplo: Casi nunca La revisión y actualización del conocimiento científico mejora la reflexión sobre mi práctica. ¿Qué aportaría, en concreto, obtener esta respuesta? Si esta fuese la respuesta, esta sería altamente ambigua atendiendo las categorías de respuesta. Importante tener presente que, en esta pregunta, revisar conocimiento científico (aunque sea antiguo) y actualizarse respecto del</p>

		conocimiento científico, se presentan como equivalentes
26	Participo en la toma de decisiones políticas a nivel institucional.	<p>¿Se refiere a la toma de decisiones institucionales?</p> <p>Esta pregunta tiene más de un significado para lo cual la Univocidad se ve afectada. Por otra parte, no necesariamente tiene un carácter de Pertinencia asociado a la investigación en cuestión. Probablemente si se replantea u orienta de manera intencionada pudiese tener una mayor utilidad al momento del análisis</p> <p>En general los consejos son consultivos y no resolutivos</p>
27	Es importante para mi labor docente realizar un trabajo colaborativo.	<p>Creo que todos te van a decir que si. Y si les preguntas si trabajan colaborativamente</p> <p>Esta pregunta tiene más de un significado para lo cual la Univocidad se ve afectada. Por otra parte, no necesariamente tiene un carácter de Pertinencia asociado a la investigación en cuestión. Probablemente si se replantea u orienta de manera intencionada pudiese tener una mayor utilidad al momento del análisis.</p>
28	Se promueve en mi espacio laboral el trabajo colaborativo entre docentes	<p>Esta pregunta tiene más de un significado para lo cual la Univocidad se ve afectada. Por otra parte, no necesariamente tiene un carácter de Pertinencia asociado a la investigación en cuestión. Probablemente si se replantea u orienta de manera intencionada pudiese tener una mayor utilidad al momento del análisis.</p> <p>La afirmación guarda una relación forzada con las alternativas de respuesta.</p>
29	Analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación	<p>La afirmación guarda una relación forzada con las alternativas de respuesta. Se sugiere replantear a fin de evitar ambigüedades, dadas las categorías de respuesta.</p>
30	Planificar actividades colaborativamente con otros profesores contribuye a generar proyectos de innovación	<p>La afirmación guarda una relación forzada con las alternativas de respuesta. Se sugiere replantear a fin de evitar ambigüedades, dadas las categorías de respuesta.</p>
31	Tengo confianza en las potencialidades que mis estudiantes tienen	<p>Tengo confianza en las potencialidades que tienen mis estudiantes</p> <p>La afirmación guarda una relación forzada con las alternativas de respuesta. Si responde Casi nunca Tengo confianza en las potencialidades que mis estudiantes tienen. ¿Qué aporta ello al estudio? Este no es un estudio psicológico. Se está evaluando acciones o representaciones, hablas de tener o no confianza se enmarca en el ámbito de lo probable (como los actos de fe), siendo altamente subjetivo y escapando al enfoque del</p>

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

		cuestionario.
32	Las actividades que realizo en aula consideran los intereses de mis estudiantes	Como duda, si estás considerando la práctica docente reflexiva como elemento clave de la innovación, no logro ver, puede ser a mi desconocimiento del tema, ítems dirigidos a esa asociación o relación <hr/> Esta pregunta tiene más de un significado para lo cual la Univocidad se ve afectada. Por otra parte, no necesariamente tiene un carácter de Pertinencia asociado a la investigación en cuestión. Probablemente si se replantea u orienta de manera intencionada pudiese tener una mayor utilidad al momento del análisis.
33	Las actividades que realizo en aula consideran los conocimientos previos de mis estudiantes	Esta pregunta tiene más de un significado para lo cual la Univocidad se ve afectada. Por otra parte, no necesariamente tiene un carácter de Pertinencia asociado a la investigación en cuestión. Probablemente si se replantea u orienta de manera intencionada pudiese tener una mayor utilidad al momento del análisis. <hr/> Siempre la respuesta va a ser políticamente correcta. Uso algún mecanismo para conocer los conocimientos previos
34	Cuestiono las creencias sobre educación aceptadas por los docentes	Fuera de contexto. El hecho de cuestionar o no las creencias sobre educación, no le entrega “la razón” <i>per se</i> . Se sugiere eliminar, por cuanto escapa al alcance del estudio; especialmente cuando se asume, <i>a priori</i> , que esas creencias son erradas... cuestión que se insinúa en la afirmación.
35	Colaboro para dar solución a problemas de equidad que afectan a mis estudiantes	Esta pregunta tiene más de un significado para lo cual la Univocidad se ve afectada. Por otra parte, no necesariamente tiene un carácter de Pertinencia asociado a la investigación en cuestión. Probablemente si se replantea u orienta de manera intencionada pudiese tener una mayor utilidad al momento del análisis. <hr/> A mi parece este ítem se escapa a lo que estás investigando <hr/> Colaboro para dar solución a problemas de equidad <i>educacional</i> que afectan a mis estudiantes.
36	Siento tener una sobrecarga laboral	Esta pregunta tiene más de un significado para lo cual la Univocidad se ve afectada. Por otra parte, no necesariamente tiene un carácter de Pertinencia asociado a la investigación en cuestión. Probablemente si se replantea u orienta de manera intencionada pudiese tener una mayor utilidad al momento del análisis. <hr/> ¿Cómo se relaciona con lo reflexivo?

		<p>No me parece pertinente esta pregunta</p> <p>Pregunta no pertinente en términos de las alternativas de respuesta. Qué sentido tiene contestar: Casi nunca Siento tener una sobrecarga laboral. Este no es un estudio psicológico. Además, como se evalúa objetivamente “el sentir”. Atendiendo que este estudio es evidentemente cuantitativo ¿cómo cuantifico el sentir? Una afirmación dentro de un cuestionario es insuficiente para ello. Se sugiere cambiar por: Casi nunca Tengo sobrecarga laboral. Aunque de todas maneras queda forzado en términos de sintaxis. En general, se sugiere replantear o eliminar</p> <p>Nuevamente una pregunta relacionada con las condiciones laborales y el agobio o estrés docente. Pero ese tema está bastante investigado. Es sumamente relevante, empero su pertinencia a esta investigación no la veo tan clara</p> <p>Siempre priorizo la reflexión en el ejercicio de mi práctica profesional</p>
37	El contexto en el cual me desempeño profesionalmente condiciona mis metas profesionales	<p>Esta pregunta tiene más de un significado para lo cual la Univocidad se ve afectada. Por otra parte, no necesariamente tiene un carácter de Pertinencia asociado a la investigación en cuestión. Probablemente si se replantea u orienta de manera intencionada pudiese tener una mayor utilidad al momento del análisis</p> <p>Cambiar condicional por favorece</p> <p>Parece una pregunta obvia. Todo contexto condiciona las metas profesionales, a lo mejor la pregunta debiera ser. ¿las condiciones favorecen mi desarrollo profesional?</p> <p>La afirmación guarda una relación forzada con las alternativas de respuesta.</p>
38	Es necesario realizar proyectos de innovación en los establecimientos educativos	<p>Propongo Valoro los proyectos de innovación que se puedan dar en los establecimientos educativos</p> <p>La afirmación guarda una relación forzada con las alternativas de respuesta. Las posibilidades de respuesta vinculadas a las categorías de respuesta resultan ambiguas en términos del aporte de esta información.</p>
39	Los proyectos de innovación requieren de un apoyo de los equipos directivos	<p>Queda mejor “...del apoyo...”</p> <p>La innovación requiere de una iniciativa personal e interés profesional</p>
40	La efectividad de los proyectos de innovación requiere de un liderazgo distribuido	Especificar distribuido
41	La formación permanente es una condición indispensable para desarrollar innovación	

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

42	La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para generar proyectos de innovación	Se entiende que la autonomía condiciona la generación de un proyecto, yo diría más bien el liderazgo
43	Los proyectos de innovación en los que participo están condicionados por mi tipo de contrato	<p>Similar al ítem 18</p> <p>De la 43 a la 46.....y si no participan Más que el contrato, el tiempo es una condicionante importante</p> <p>No se entiende esta pregunta</p> <p>La afirmación no guarda relación con las alternativas de respuesta (no es coherente con las alternativas). Resulta forzado. Una cosa es que la afirmación sea pertinente en términos de la información que se busca y otra que sea coherente con las alternativas de respuesta. Por ejemplo: Casi nunca Los proyectos de innovación en los que participo están condicionados por mi tipo de contrato. ¿? Decir casi nunca, implica que, algunas veces, el análisis sí está condicionado, lo que es ambiguo en términos del dato que se busca obtener.</p> <p>¿Y no participa en proyectos?</p> <p>¿El tipo de contrato por tiempo, por cargo, por especialidad?</p>
44	Los proyectos de innovación en los que participo son planificados colaborativamente	<p>Por cierto, qué pasa si un profesor no ha elaborado o participado en proyectos de innovación; esto podría ser un criterio de selección de la muestra</p> <p>Estas preguntas (hasta la 46) se justifican sólo si existen proyectos de innovación en la escuela.</p> <p>¿Y no participa en proyectos?</p>
45	Los proyectos de innovación en los que participo surgen de un análisis reflexivo	¿Y no participa en proyectos?
46	Los proyectos de innovación en los que participo son impuestos	<p>¿Y no participa en proyectos?</p> <p>Se relaciona con autonomía, contrato y disposición de tiempo. Si es impuesto es porque no hay interés.</p>
47	En mi institución existen los recursos necesarios para implementar proyectos de innovación	Problemas de sintaxis entre la afirmación y la respuesta. Casi siempre en mi institución existen
48	En mi institución existen los tiempos necesarios para implementar proyectos de innovación	Problemas de sintaxis entre la afirmación y la respuesta. Casi siempre en mi institución existen
49	En mi institución existen sistemas de evaluación inicial para la implementación de proyectos de innovación	Problemas de sintaxis entre la afirmación y la respuesta. Casi siempre en mi institución existen
50	En mi institución existen sistemas para valorar los efectos provocados por la implementación de proyectos de innovación	<p>¿Sistema de qué?</p> <p>En mi institución existen sistemas para valorar <i>el impacto de</i> la implementación de proyectos de innovación</p> <p>Es pertinente sólo si existen proyectos de</p>

Capítulo 11. Anexos

		innovación en la escuela
		Problemas de sintaxis entre la afirmación y la respuesta. Casi siempre en mi institución existen
51	En mi institución existen las metodologías de trabajo necesarias para implementar proyectos de innovación	Es pertinente sólo si existen proyectos de innovación en la escuela
52	En mi institución disponemos de coordinadores internos para los procesos de innovación educativa	Es pertinente sólo si existen proyectos de innovación en la escuela
53	En mi institución disponemos de asesores externos para los procesos de innovación educativa	Es pertinente sólo si existen proyectos de innovación en la escuela
54	Las evaluaciones externas en que participan mis estudiantes (Sistema de medición de la calidad de la educación, SIMCE y Prueba de selección universitaria, PSU) condicionan los procesos de innovación en los que participo	Cambiar condicionan por favorecen Cambiar condicionan por favorecen
55	En mi institución existe canales expeditos de comunicación que facilitan la innovación educativa	Mal redactado. Debería decir "... existen canales..." Mal redactado. Debería decir "... existen canales..."
56	Participar en una comunidad de aprendizaje permite identificar elementos de mejora	Este ítem está repetido con los primeros ítems Se pasa a otro tema, en relación con preguntas anteriores Ídem anterior. Además, percibo que la pregunta cómo está planteada tiene una respuesta predecible. Quizás si se intenciona hacia el objetivo de la investigación pudiese abrirse a más opciones interesantes por descubrir. Ayuda, pero no condiciona
57	Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa	Vuelve al tema procesos de innovación Pregunta no pertinente en términos de las alternativas de respuesta. Qué sentido tiene contestar: Casi nunca Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa. Este no es un estudio psicológico. Además, como se evalúa objetivamente "el sentir". Atendiendo que este estudio es evidentemente cuantitativo ¿cómo cuantifico el sentir? Una afirmación dentro de un cuestionario es insuficiente para ello. Se podría corregir por: Siempre mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa. (dejando el sentir fuera)
58	Me siento motivado para participar en procesos de innovación	Redactar distinto para evitar interpretaciones de lenguaje sexista. Utilizar, por ejemplo: "Siento motivación..." Pregunta no pertinente en términos de las alternativas de respuesta. Qué sentido tiene

Comentarios	<p>contestar: Casi nunca Me siento motivado para participar en procesos de innovación. Este no es un estudio psicológico. Además, como se evalúa</p>
	<p>El tipo de respuesta me genera dudas, pues SIEMPRE es “casi imposible” que una persona esté realizando la acción que se propone en los ítems. Sugeriría revisar el tipo de respuestas, incluso en función de los ítems.</p>
	<p>El tipo de respuesta me genera dudas, pues SIEMPRE es “casi imposible” que una persona esté realizando la acción que se propone en los ítems. Sugeriría revisar el tipo de respuestas, incluso en función de los ítems.</p>
	<p>El instrumento es demasiado extenso. Las muestras en profesores son difíciles de capturar, por lo mismo, sugiero que a partir de lo que dicen los jueces consideres aquellos ítems que tributan exclusivamente a medir lo que quieres medir: prácticas reflexivas docentes e innovación. Al evaluar el instrumento, se difumina la innovación, solo a partir del ítem 38 comienzas a preguntar. No sé cuáles son los factores o dimensiones a los que tributan cada ítem, por lo que sin esa orientación se me hace complejo evaluar.</p>
	<p>Por último, tomar la decisión de iniciar el ítem con la acción (p.e., valoro, considero, evalúo) o con otro enunciado homogéneo (p.e., el contexto, en mi institución, los proyectos).</p>
	<p>Incorporar brevemente el objetivo de la investigación, agregar título y subtítulos.</p>
	<p>Demasiado extenso, hay preguntas que podrían obviarse o sintetizarse. – Las preguntas deberían ordenarse por temas, los cuales se podrían señalar explícitamente sin perjuicio de mantener la secuencia numérica.</p>
	<p>Me parece un muy buen cuestionario, pertinente con los objetivos de la investigación. Expongo las siguientes sugerencias: En el párrafo de bienvenida inicial, insertar una pequeña frase para dar a entender lo que para la investigación significan los conceptos “procesos reflexivos” e “Innovación”. Si toda la encuesta gira en torno a estos dos conceptos, hay que tener la certeza de que los participantes no tienen ideas preconcebidas diferentes a las de la investigadora. Desde una perspectiva formal, se observa que no todos los ítems entre el I y el XVIII tienen dos puntos al final, antes de la respuesta de los participantes. Sugiero poner dos puntos a todas.</p>

En todas las preguntas entre la 1 y la 58 sugiero no poner punto final, no es necesario porque no hay más texto dentro de la celda.

Las sugerencias ya han sido hechas en los ítems correspondientes. En términos generales, es un cuestionario que busca efectivamente recabar información acerca de diferentes aspectos conducentes a una reflexión docente, innovación educativa y derivadas que se evidencian mediante los criterios pertinentes que los orientan.

En el primer apartado sería interesante preguntar por las siguientes variables:

- Tipo de establecimiento
 - Modalidad educativa
 - Curso en qué se desempeña actualmente
 - Qué asignaturas imparte
 - Si ha cursado algún curso de innovación educativa. En el segundo apartado, hay reactivos que para responder exige la experiencia de proyectos de innovación ¿Qué ocurre si no han participado en ellos? Podría responder NUNCA, pero estaría valorado algo que ellos no han realizado.
-

Me parece bastante pertinente el presente cuestionario, de esta manera se puede generar un tratamiento de los datos a través de un levantamiento cuantitativo que permita contrastar el comportamiento de la tendencia y/o curvatura de acuerdo con un sistema aleatorio, el cual podría utilizar un estudio experimental designando H_0 / H_1 . Asimismo, le permitirá tener una visión cualitativa que permita reafirmar y respaldar su investigación.

Sugerencias: Agrupar los ítems de acuerdo con temáticas, reflexión, innovación, prácticas en la sala de clases. Lo que permitirá desde mi punto de vista una mayor facilidad para la tabulación de la información que se recogerá, después de aplicados los cuestionarios.

Las preguntas están planteadas de forma clara y precisa, en general, no dan lugar a dudas respecto de cómo responder. No obstante, a partir de mi experiencia como investigadora, sugiero que el cuestionario no sea tan extenso, por varias razones:

- Hay varias preguntas que apuntan a un sentido similar.
 - Los participantes en la investigación pueden sentirse poco motivados a responder algo que a simple vista se aprecia muy amplio.
-

-Los participantes en la investigación podrían responder con poca reflexión.

-Recoger tantos datos implica tener que analizarlos y eso es una tarea que, a veces, puede resultar poco significativa. Con menos preguntas se puede llegar a la misma información y resultados.

Sólo una sugerencia: si añades 2 ítems el cuestionario o esta parte quedará más equilibrada. Pero eso, sólo una sugerencia.

Nota. Elaboración propia

11.1.5. Anexo V Versión Word del cuestionario final



Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Educación
Cuestionario de Tesis Doctoral

Estimado(a) Profesor(a):

Junto con saludar, solicito su colaboración completando el cuestionario que se encuentra a continuación. Tiene como propósito conocer su opinión, con relación a los procesos reflexivos y la innovación que se realizan en su contexto escolar. Conceptualizando brevemente cada una de estas dimensiones, podemos indicar que entendemos por **Reflexión Docente** como aquella capacidad de “*analizar nuestra experiencia a la luz de las evidencias recogidas y, después, valorarlas mediante el contraste con referentes pertinentes: la experiencia de otros, los avances del conocimiento, la literatura especializada, etc.*” (Domingo y Gómez, 2014, p.11) y por **Innovación** como “*cualquier cambio orientado hacia la mejora, construido de manera crítica y colectiva para su institucionalización*” (Pascual y Navio-Gámez, 2018, p.86).

Tenga presente que sus respuestas serán confidenciales y anónimas, analizadas en forma grupal donde no se identificarán las respuestas y opiniones de cada profesor de modo personal. Nunca se comunicarán datos personales ni individuales, en ninguna instancia de esta investigación, ni en su difusión, ni publicaciones, etc. Sus puntos de vista, conocimiento y experiencia serán de mucha utilidad para este estudio por lo que solicito responda cada una de las preguntas, con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas mejores ni peores.

El instrumento contempla dos apartados:

- 1) Aspectos genéricos.
- 2) Ítems ante los cuales debe indicar con una **X** su opción, de acuerdo con la escala solicitada.

Ante cualquier duda mi contacto es: marcela.brevis@e-campus.uab.cat o mabreye@gmail.com.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Atte. Marcela Brevis Yéber

1) Aspectos Genéricos

I Edad: _____ años

II Sexo: Masculino Femenino

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

III	Título Profesional: _____
IV	Grado Académico más alto: <input type="checkbox"/> Licenciado <input type="checkbox"/> Magister <input type="checkbox"/> Doctor(a)
V	Experiencia profesional: _____ años
VI	Experiencia profesional en el establecimiento actual: _____ años
VII	¿Cuál es la dependencia del establecimiento? <input type="checkbox"/> Público <input type="checkbox"/> Particular subvencionado <input type="checkbox"/> Particular pagado
VIII	¿En que nivel realiza clases? (En caso de realizar en más de un nivel, marque donde realice más horas). <input type="checkbox"/> Primer Ciclo Básico (1° a 4° Básico) <input type="checkbox"/> Segundo Ciclo Básico (5° a 8° Básico) <input type="checkbox"/> Enseñanza Media
IX	¿Qué tipo de contrato tiene?: <input type="checkbox"/> Jornada Completa <input type="checkbox"/> Media Jornada <input type="checkbox"/> Por Hora
X	<input type="checkbox"/> Indefinido <input type="checkbox"/> Plazo fijo <input type="checkbox"/> Otro
XI	¿Desempeña algún cargo de gestión en el establecimiento? <input type="checkbox"/> Directivo(a) <input type="checkbox"/> Coordinador(a) <input type="checkbox"/> No desempeño cargos de gestión <input type="checkbox"/> Otro _____ (Especifique)
XII	¿Ha participado en Proyectos de Innovación? <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No En caso de haber respondido si, por favor especifique:
XIII Temática(s)	
XIV Institución	
XV	Rol en el proyecto <input type="checkbox"/> Miembro participante <input type="checkbox"/> Coordinador
XVI	¿Ha recibido formación relacionada con reflexión docente y/o innovación educativa? <input type="checkbox"/> Si <input type="checkbox"/> No En caso de haber respondido si, por favor especifique:
XVII Temática(s)	

Capítulo 11. Anexos

1) Escala para responder:											
Nunca	Casi nunca	A menudo	Casi siempre	Siempre		1	2	3	4	5	
1	2	3	4	5							
1	Reflexiono sobre mi labor docente										
2	Utilizo algún método o instrumento que me permite reflexionar sistemáticamente respecto de mi práctica docente										
3	Dispongo de tiempo en mi horario de trabajo para analizar mi práctica docente										
4	Dentro de mi ámbito de responsabilidades cuento con autonomía para adoptar decisiones										
5	La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para una práctica docente reflexiva										
6	Identifico problemáticas y/o situaciones que me permiten iniciar procesos de reflexión docente										
7	Considero diferentes perspectivas (teóricas y/o relacionadas a mi experiencia profesional o aportadas por mis colegas), al reflexionar sobre mis prácticas docentes										
8	Para analizar mis prácticas docentes sólo es necesaria mi experiencia profesional										
9	El análisis de mis prácticas docentes se basa sólo en aspectos pedagógicos										
10	La reflexión que realizo sobre mis prácticas docentes la respaldo en mi experiencia profesional										
11	La reflexión que realizo de mis prácticas docentes considera la literatura y las investigaciones científicas										
12	La revisión y actualización del conocimiento científico mejoran la reflexión sobre mi practica										
13	La cantidad de estudiantes que atiendo condiciona el tiempo que dedico a analizar mi práctica docente										
14	El análisis que realizo de mis prácticas docentes está condicionado por mi tipo de contrato										
15	El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones sociales que tiene mi actuar pedagógico										
16	El análisis que realizo respecto de mis prácticas docentes considera las implicaciones políticas que tienen mi actuar pedagógico										
17	Transfiero a mi práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizo sobre mi labor docente										
18	Las metodologías que utilizo favorecen el aprendizaje de mis estudiantes										
19	Tengo confianza en las potencialidades que mis estudiantes tienen										
20	Las actividades que realizo en aula consideran los intereses de mis estudiantes										
21	Las actividades que realizo en aula consideran los conocimientos previos de mis estudiantes										
22	Participar activamente en una comunidad de aprendizaje mejora la práctica docente reflexiva										
23	Participar activamente en una comunidad de aprendizaje permite identificar elementos de mejora										
24	Participo activamente en grupos de reflexión e intercambio pedagógico										
25	Participo activamente en alguna comunidad de aprendizaje o red de desarrollo profesional										

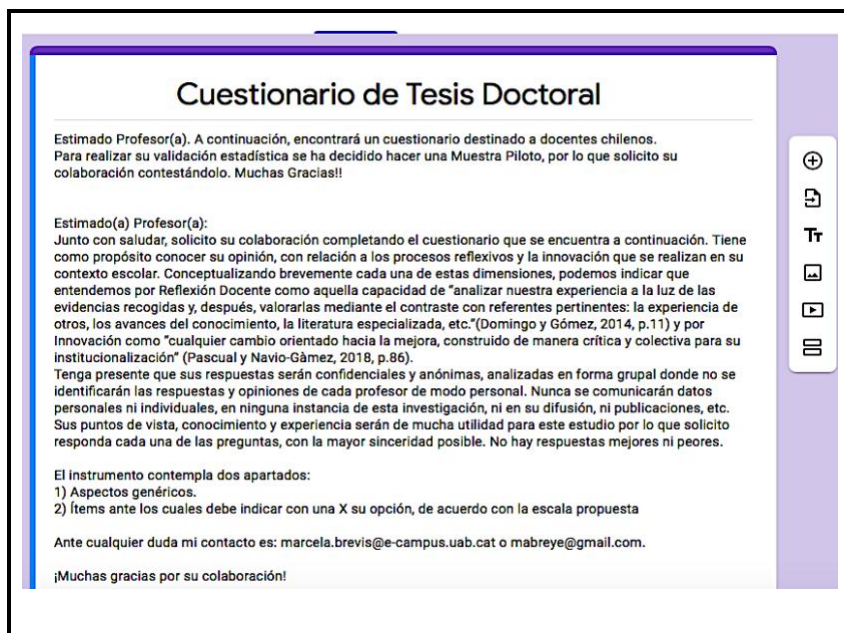
La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

26	He participado de investigaciones en el ámbito educativo					
27	Dentro de mi ámbito de competencias participo en la toma de decisiones políticas a nivel institucional					
28	Cuestiono las creencias sobre educación aceptadas por los docentes					
29	Colaboro para dar solución a problemas de equidad educacional que afectan a mis estudiantes					
30	El contexto en el cual me desempeño profesionalmente favorece mis metas profesionales					
31	Se promueve en mi espacio laboral el trabajo colaborativo entre docentes					
32	Realizo un trabajo colaborativo con mis colegas					
33	La formación permanente facilita el desarrollo de la innovación					
34	Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa					
35	Analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación					
36	La planificación colaborativa contribuye a generar proyectos de innovación					
37	La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para generar proyectos de innovación					
38	Tener una sobrecarga laboral dificulta mi participación en proyectos de innovación					
39	Las evaluaciones externas en que participan mis estudiantes (Sistema de medición de la calidad de la educación, SIMCE y Prueba de selección universitaria, PSU) condicionan los procesos de innovación en los que participo					
40	Valoro los proyectos de innovación que se puedan dar en los establecimientos educativos					
41	Los proyectos de innovación requieren del apoyo de los equipos directivos					
42	La efectividad de los proyectos de innovación requiere de un liderazgo distribuido					
43	En mi institución existen los recursos necesarios para implementar proyectos de innovación					
44	En mi institución se aportan los tiempos necesarios para implementar proyectos de innovación					
45	En mi institución existen sistemas de evaluación inicial para la implementación de proyectos de innovación					
46	En mi institución existen sistemas de evaluación para valorar el impacto de la implementación de proyectos de innovación					
47	En mi institución existen las metodologías de trabajo necesarias para implementar proyectos de innovación					
48	En mi institución disponemos de coordinadores internos para los procesos de innovación educativa					
49	En mi institución disponemos de asesores externos para los procesos de innovación educativa.					
50	En mi institución existen canales expeditos de comunicación que facilitan la innovación educativa					
51	Me siento motivado para participar en procesos de innovación					
52	La sistematización de una práctica docente reflexiva facilita la generación de					

Capítulo 11. Anexos

	proyectos de innovación educativa					
En caso de haber participado o participar en proyectos de innovación, por favor, responda los siguientes ítems:						
53	Son planificados colaborativamente					
54	Surgen de un análisis reflexivo					
55	Son impuestos					

11.1.6. Anexo VI Cuestionario piloto. Google Form



Cuestionario de Tesis Doctoral

Estimado Profesor(a). A continuación, encontrará un cuestionario destinado a docentes chilenos. Para realizar su validación estadística se ha decidido hacer una Muestra Piloto, por lo que solicito su colaboración contestándolo. Muchas Gracias!!

Estimado(a) Profesor(a):
Junto con saludar, solicito su colaboración completando el cuestionario que se encuentra a continuación. Tiene como propósito conocer su opinión, con relación a los procesos reflexivos y la innovación que se realizan en su contexto escolar. Conceptualizando brevemente cada una de estas dimensiones, podemos indicar que entendemos por Reflexión Docente como aquella capacidad de "analizar nuestra experiencia a la luz de las evidencias recogidas y, después, valorarlas mediante el contraste con referentes pertinentes: la experiencia de otros, los avances del conocimiento, la literatura especializada, etc."(Domingo y Gómez, 2014, p.11) y por Innovación como "cualquier cambio orientado hacia la mejora, construido de manera crítica y colectiva para su institucionalización" (Pascual y Navio-Gàmez, 2018, p.86).
Tenga presente que sus respuestas serán confidenciales y anónimas, analizadas en forma grupal donde no se identificarán las respuestas y opiniones de cada profesor de modo personal. Nunca se comunicarán datos personales ni individuales, en ninguna instancia de esta investigación, ni en su difusión, ni publicaciones, etc. Sus puntos de vista, conocimiento y experiencia serán de mucha utilidad para este estudio por lo que solicito responda cada una de las preguntas, con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas mejores ni peores.

El instrumento contempla dos apartados:
1) Aspectos genéricos.
2) Ítems ante los cuales debe indicar con una X su opción, de acuerdo con la escala propuesta

Ante cualquier duda mi contacto es: marcela.brevis@e-campus.uab.cat o mabreye@gmail.com.

¡Muchas gracias por su colaboración!

Nota. Elaboración propia

Capítulo 11. Anexos

11.1.7. Anexo VII Alfa de Cronbach

Alfa de Cronbach	N de elementos
,905	55

Estadísticas de total de elemento				
	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
1. Reflexiono sobre mi labor docente	183,36	269,455	0	0,905
2. Utilizo algún método o instrumento que me permite reflexionar sistemáticamente respecto de mi práctica docente	183,82	255,364	0,62	0,901
3. Dispongo de tiempo en mi horario de trabajo para analizar mi práctica docente	184,09	263,891	0,161	0,906
4. Dentro de mi ámbito de responsabilidades cuento con autonomía para adoptar decisiones	183,45	267,273	0,212	0,905
5. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para una práctica docente reflexiva	183,36	269,455	0	0,905
6. Identifico problemáticas y/o situaciones que me permiten iniciar procesos de reflexión docente	183,55	264,073	0,397	0,904
7. Considero diferentes perspectivas (teóricas y/o relacionadas a mi experiencia profesional o aportadas por mis colegas), al reflexionar sobre mis prácticas docentes	183,82	260,364	0,388	0,903
8. Para analizar mis prácticas docentes sólo es necesaria mi experiencia profesional	184,82	265,364	0,106	0,907
9. El análisis de mis prácticas docentes se basa sólo en aspectos pedagógicos	184,64	277,655	-0,256	0,913
10. La reflexión que realizo sobre mis prácticas docentes la respaldo en mi experiencia profesional	184	260,2	0,553	0,902
11. La reflexión que realizo de mis prácticas docentes considera la literatura y las investigaciones científicas	183,45	263,873	0,561	0,903

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

12. La revisión y actualización del conocimiento científico mejoran la reflexión sobre mi practica	183,45	263,873	0,561	0,903
13. La cantidad de estudiantes que atiendo condiciona el tiempo que dedico a analizar mi práctica docente	184,27	248,818	0,593	0,9
14. El análisis que realizo de mis prácticas docentes está condicionado por mi tipo de contrato	185,36	245,255	0,615	0,9
15. El análisis que realizo de mis prácticas docentes considera las implicaciones sociales que tiene mi actuar pedagógico	183,64	259,655	0,637	0,902
16. El análisis que realizo respecto de mis prácticas docentes considera las implicaciones políticas que tienen mi actuar pedagógico	184,82	272,164	-0,111	0,91
17. Transfiero a mi práctica las nuevas ideas que aporta la reflexión que realizo sobre mi labor docente	183,45	263,873	0,561	0,903
18. Las metodologías que utilizo favorecen el aprendizaje de mis estudiantes	183,45	263,873	0,561	0,903
19. Tengo confianza en las potencialidades que mis estudiantes tienen	183,45	263,873	0,561	0,903
20. Las actividades que realizo en aula consideran los intereses de mis estudiantes	183,64	259,655	0,637	0,902
21. Las actividades que realizo en aula consideran los conocimientos previos de mis estudiantes	183,55	265,273	0,305	0,904
22. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje mejora la práctica docente reflexiva	183,55	265,673	0,274	0,904
23. Participar activamente en una comunidad de aprendizaje permite identificar elementos de mejora	183,55	265,673	0,274	0,904
24. Participo activamente en grupos de reflexión e intercambio pedagógico	184,18	250,964	0,754	0,899
25. Participo activamente en alguna comunidad de aprendizaje o red de desarrollo profesional	184,09	253,291	0,621	0,901
26. He participado de investigaciones en el ámbito educativo	184,36	267,855	0,011	0,909
27. Dentro de mi ámbito de competencias participo en la toma de decisiones políticas a nivel institucional	184,45	279,473	-0,298	0,914
28. Cuestiono las creencias sobre educación aceptadas por los docentes	183,73	257,818	0,702	0,901

Capítulo 11. Anexos

29. Colaboro para dar solución a problemas de equidad educacional que afectan a mis estudiantes	183,64	261,255	0,529	0,903
30. El contexto en el cual me desempeño profesionalmente favorece mis metas profesionales	183,82	258,964	0,453	0,903
31. Se promueve en mi espacio laboral el trabajo colaborativo entre docentes	184,45	246,273	0,862	0,897
32. Realizo un trabajo colaborativo con mis colegas	184,09	250,691	0,729	0,899
33. La formación permanente facilita el desarrollo de la innovación	183,36	269,455	0	0,905
34. Siento que mis competencias profesionales me permiten abordar procesos de innovación educativa	183,55	258,473	0,548	0,902
35. Analizar colaborativamente el quehacer profesional contribuye a generar proyectos de innovación	183,36	269,455	0	0,905
36. La planificación colaborativa contribuye a generar proyectos de innovación	183,45	267,473	0,192	0,905
37. La autonomía en la toma de decisiones es un elemento clave para generar proyectos de innovación	183,55	261,873	0,567	0,903
38. Tener una sobrecarga laboral dificulta mi participación en proyectos de innovación	183,73	262,418	0,415	0,903
39. Las evaluaciones externas en que participan mis estudiantes (Sistema de medición de la calidad de la educación, SIMCE y Prueba de selección universitaria, PSU condicionan los procesos de innovación en los que participo]	184,09	256,291	0,376	0,904
40. Valoro los proyectos de innovación que se puedan dar en los establecimientos educativos	183,45	267,473	0,192	0,905
41. Los proyectos de innovación requieren del apoyo de los equipos directivos	183,36	269,455	0	0,905
42. La efectividad de los proyectos de innovación requiere de un liderazgo distribuido	183,36	269,455	0	0,905
43. En mi institución existen los recursos necesarios para implementar proyectos de innovación	184,45	237,473	0,876	0,896
44. En mi institución se aportan los tiempos necesarios para implementar proyectos de innovación	184,36	253,055	0,548	0,901

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

45. En mi institución existen sistemas de evaluación inicial para la implementación de proyectos de innovación	184,82	241,164	0,663	0,899
46. En mi institución existen sistemas de evaluación para valorar el impacto de la implementación de proyectos de innovación	185,09	237,491	0,832	0,896
47. En mi institución existen las metodologías de trabajo necesarias para implementar proyectos de innovación	184,73	244,218	0,753	0,898
48. En mi institución disponemos de coordinadores internos para los procesos de innovación educativa	184,73	241,218	0,715	0,898
49. En mi institución disponemos de asesores externos para los procesos de innovación educativa	184,73	235,218	0,732	0,898
50. En mi institución existen canales expeditos de comunicación que facilitan la innovación educativa	184,82	242,764	0,723	0,898
51. Me siento motivado para participar en procesos de innovación	183,36	269,455	0	0,905
52. La sistematización de una práctica docente reflexiva facilita la generación de proyectos de innovación educativa	183,36	269,455	0	0,905
53. Son planificados colaborativamente	183,82	260,564	0,379	0,903
54. Surgen de un análisis reflexivo	183,55	265,273	0,305	0,904
55. Son impuestos	185,18	280,764	-0,345	0,914

Capítulo 11. Anexos

11.1.8. Anexo VIII Cuestionario final. Google forms

<p>Preguntas Respuestas 126</p> <p>Sección 1 de 2</p> <p>Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Doctorado en Educación. Cuestionario Tesis Doctoral</p> <p>Estimado(s) Profesor(a):</p> <p>Junto con saludar, solicito su colaboración completando el cuestionario que se encuentra a continuación. Tiene como propósito conocer su opinión, con relación a los procesos reflexivos y la innovación que se realizan en su contexto escolar. Conceptualizando brevemente cada una de estas dimensiones, podemos indicar que entendemos por Reflexión Docente como aquella capacidad de "analizar nuestra experiencia a la luz de las evidencias recogidas y, después, valorarla mediante el contraste con referentes pertinentes: la experiencia de otros, los avances del conocimiento, la literatura especializada, etc." (Domingo y Gómez, 2014, p.11) y por Innovación como "cualquier cambio orientado hacia la mejora, construido de manera crítica y colectiva para su institucionalización" (Pascual y Navio-Gómez, 2018, p.86).</p> <p>Tenga presente que sus respuestas serán confidenciales y anónimas, analizadas en forma grupal donde no se identificarán las respuestas y opiniones de cada profesor de modo personal. Nunca se comunicarán datos personales ni individuales, en ninguna instancia de esta investigación, ni en su difusión, ni publicaciones, etc. Sus puntos de vista, conocimiento y experiencia serán de mucha utilidad para este estudio por lo que solicito responda cada una de las preguntas, con la mayor sinceridad posible. No hay respuestas mejores ni peores.</p> <p>El instrumento contempla dos apartados: 1) Aspectos genéricos. 2) Ítems ante los cuales debe indicar con una X su opción, de acuerdo con la escala solicitada.</p> <p>Ante cualquier duda mi contacto es: marcela.brevis@e-campus.uab.cat o mabreye@gmail.com.</p> <p>¡Muchas gracias por su colaboración!</p> <p>Atte. Marcela Brevis Yéber.</p>	<p>Universidad Autónoma de Barcelona. Facultad de Ciencias de la Educación. Doctorado en Educación</p> <p>UAB Universitat Autònoma de Barcelona</p> <p>I Edad *</p> <p>Tu respuesta _____</p> <p>II Sexo *</p> <p><input type="radio"/> Femenino</p> <p><input type="radio"/> Masculino</p>
--	--

Nota. *Elaboración propia*

11.1.9. Anexos IX Entrevista con carácter de provisoria



Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Educación

Entrevista Tesis Doctoral
La práctica docente reflexiva como elemento clave para la innovación educativa.

Estimado(a) Directivo:

El propósito de esta entrevista es saber su opinión en relación con los procesos de reflexión pedagógica e innovación educativa que se dan en este establecimiento.

Para ello solicito darme autorización para grabar la entrevista, la que luego será transcrita y analizada. Nunca en este proceso, ni en ningún otro relacionado con esta investigación, se identificará las personas ni los establecimientos colaboradores.

¡Muchas gracias por su ayuda!

Atte
Marcela Brevis Yéber.

He tomado conocimiento y estoy de acuerdo con lo solicitado

Nombre:
Firma:
Fecha:

Datos Generales:

Fecha:
Hora de inicio: Hora de Finalización:
Edad:
Sexo:
Años de Experiencia Directiva:

Los temas que serán abordados en esta entrevista se relacionan con:

I Reflexión docente: “Capacidad de analizar nuestra experiencia a la luz de las evidencias recogidas y, después, valorarlas mediante el contraste con referentes pertinentes: la experiencia de otros, los avances del conocimiento, la literatura especializada, etc.” (Domingo y Gómez, 2014, p.11)

III Innovación: “Cualquier cambio orientado hacia la mejora, construido de manera crítica y

colectiva para su institucionalización” (Pascual y Navio-Gámez, 2018, p.86).

III Ética profesional docente: Teniendo como referencia Ciudadanía global (perspectiva educativa que impulsa un nuevo modelo de ciudadanía comprometida activamente en la consecución de un mundo más equitativo y sostenible apostando por el respeto y la valoración de la diversidad, la defensa del medio ambiente, el consumo responsable y el respeto a los derechos humanos individuales y sociales) **finés y metas ministeriales y del establecimiento (PEI).**

Nota: las preguntas (se ajustarán de acuerdo con los análisis de los cuestionarios)

1. ¿Considera necesario sistematizar prácticas docentes relacionadas con la reflexión profesional que ellos realizan?
2. ¿En este centro se utiliza algún método, instrumentos u otro que permita apoyar los análisis que los docentes realizan?
3. ¿Estas prácticas se realizan individual o colectivamente?
4. ¿Con qué periodicidad?
5. ¿Cuales son los argumentos más recurrentes utilizados por docentes, en los análisis sobre temas profesionales que realizan?
6. Los docentes, ¿hablan sobre futuras propuestas?
7. ¿Intercambian experiencias o solo información?
8. ¿A que obedecen las diversas soluciones que aplica a los incidentes críticos que ocurren en su labor profesional?
9. ¿Qué argumentos utilizan los docentes para solucionar los incidentes críticos que se producen en su contexto profesional?
10. ¿Qué acciones adoptan los docentes a partir de la reflexión que realiza sobre sus prácticas pedagógicas?
11. ¿Se promueve/apoya a los docentes para que participen en proyectos de investigación?
12. ¿Considera pertinente incentivar a los docentes su participación en instancias que les permitan compartir profesionalmente con otros? (red de maestros, grupos profesionales de trabajo, etc.)
13. ¿Se incentiva la participación docente en alguna instancia que permita compartir profesionalmente con otros docentes?
14. ¿Se trabaja en consejos de profesores el análisis de literatura e investigaciones educativas?
15. ¿Los docentes disponen de tiempo dentro de su carga horaria para realizar un trabajo colaborativo?
16. ¿Cómo está distribuido?,
17. ¿Qué materias abarca?
18. ¿Qué tipo de actividades realizan en esos tiempos?
19. ¿El trabajo colaborativo de docentes mejora la reflexión e innovación en este centro?
20. ¿Qué entiende Ud. por innovación educativa?
21. ¿Se llevan a cabo proyectos de innovación educativa en este colegio?
22. ¿Cómo se gesta?
23. ¿Cómo se promueven?
24. ¿Existen los elementos necesarios? (recursos materiales y humanos)
25. ¿Existen procesos formales para la evaluación de nuevos proyectos de innovación, para su implementación y sus resultados?
26. ¿Podría mencionar elementos que favorezcan y/o que dificulten la innovación en este establecimiento?
27. ¿Qué áreas debería abordar o aborda la innovación en este colegio?
28. ¿Puede relatar alguna experiencia de un proceso de innovación en el que haya intervenido?
29. ¿Porqué los profesores participan poco en proyectos de innovación?
30. ¿Evalúan proyectos, se sientan a conversar?

La práctica docente reflexiva como elemento clave de y para la innovación educativa

31. ¿Los planifican colaborativamente, como lo hacen?
32. ¿Considera que sistematizar procesos de reflexión docente conduciría a fomentar la innovación educativa en este establecimiento?
33. ¿Qué facilitadores tendría este proceso?
34. ¿Qué dificultades podría tener este proceso?
35. La mayoría de los docentes considera que una PDR sistemática fomenta la innovación educativa, que sucede en la realidad... ¿no están los tiempos, ¿la preparación adecuada?
36. ¿La participación docente en procesos y/o proyectos de innovación podría transformarse en un espacio de identidad docente para los involucrados? ¿Tiene alguna experiencia que pueda compartir?
37. ¿Las actividades que realizan los docentes con sus estudiantes propician a que estos alcancen niveles superiores de pensamiento?, ¿Las actividades que realiza con sus estudiantes propicia que adquieran un pensamiento crítico?
38. Consideran los docentes en sus decisiones referencias relacionadas con una ciudadanía global, fines y metas ministeriales o del establecimiento (PEI). ¿Se habla de derechos humanos con los docentes?, ¿cómo se concreta?, ¿cómo se sensibiliza a la comunidad con estos temas?
39. ¿Considera importante proveer un buen clima institucional para facilitar procesos de reflexión docente e innovación educativa?
40. ¿Qué dinámicas o actividades se realizan en el establecimiento, para contribuir al fortalecimiento de buenas relaciones de la comunidad educativa? o Un enfoque ético promueven como centro el valor de la confianza y el cuidado que deben sustentar las relaciones interpersonales que se establecen entre todos quienes conforman las comunidades educativas, ¿cómo se vivencia en este centro?

11.1.10. Anexo X Entrevista final



**Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Educación
Entrevista Tesis Doctoral**

La práctica docente reflexiva como elemento clave para la innovación educativa.

Estimado(a) Directivo:

El propósito de esta entrevista es saber su opinión en relación con los procesos de reflexión pedagógica e innovación educativa que se dan en este establecimiento.

Para ello solicito su autorización para grabar la entrevista, la que luego será transcrita y analizada. Nunca en este proceso, ni en ningún otro relacionado con esta investigación, se identificará las personas ni los establecimientos colaboradores.

¡Muchas gracias por su ayuda!

Atte

Marcela Brevis Yéber.

He tomado conocimiento y estoy de acuerdo con lo solicitado

Nombre:

Firma:

Fecha:

Datos Generales:

Fecha:

Edad:

Sexo:

Años de Experiencia Directiva:

Hora de inicio:

Hora de Finalización:

GUION DE LA ENTREVISTA

I. Reflexión

1. ¿Que entiende Ud. por reflexión docente?
2. ¿Cómo realizan los docentes esta práctica?
3. ¿Los docentes utilizan algún método, instrumentos u otro que permita apoyar, guiar los análisis que realizan?
4. ¿Estas prácticas se realizan individual o colectivamente?, ¿con qué periodicidad?
5. ¿Podría mencionar elementos que favorezcan y/o que dificulten la reflexión docente en este establecimiento?

Niveles de reflexión

1. ¿Cuáles son las dinámicas y temas que se trabajan en reuniones técnicas con los profesores?, ¿Se trabaja en Consejos de Profesores el análisis de literatura e investigaciones educativas?
2. Los docentes, ¿hablan sobre futuras propuestas?, ¿intercambian experiencias o solo información?
3. ¿Qué argumentos utilizan los docentes para explicar y para dar soluciones a los incidentes críticos que se producen en su contexto profesional?
4. Consideran los docentes en sus decisiones pedagógicas (planificación, metodologías, evaluaciones, materiales) las implicancias que estas tienen en aspectos como una ciudadanía global, los derechos humanos, proyecciones sociales o políticas que pudiesen tener a futuro en sus estudiantes, fines y metas ministeriales o del establecimiento (PEI).

II Innovación

1. ¿Qué entiende Ud. por innovación educativa?
2. ¿Se llevan a cabo proyectos de innovación educativa en este colegio?, ¿Cómo se gestan?, ¿Cómo se promueven?, ¿Cómo surgen?, ¿Cómo se desarrollan?
3. ¿Participan los docentes en proyectos de innovación?, ¿Qué papeles, roles tienen en los procesos de innovación?, ¿evalúan proyectos, se sientan a conversar?, ¿los planifican colaborativamente, como lo hacen?
4. ¿En los docentes, existe algún grupo etario que innove más que otro?
4. ¿Qué áreas debería abordar o aborda la innovación en este colegio?
5. ¿Puede relatar alguna experiencia de un proceso de innovación en el que haya intervenido?
6. ¿Existe un liderazgo que promueve y estimula procesos de innovación?

III Contexto

Contexto Innovación

1. ¿En este centro existen los elementos necesarios para implementar proyectos de innovación? (recursos materiales y humano; espacios, horarios, canales expeditos de comunicación, coordinadores, metodologías de trabajo)
2. ¿Existen procesos formales para la evaluación de nuevos proyectos de innovación, para su implementación y para evaluar sus resultados? (asesores internos, externos; inspectores, personal de la Administración Educativa)
3. ¿Podría mencionar elementos que favorezcan y/o que dificulten la innovación en este establecimiento?

Contexto de reflexión e innovación (Actitud de innovación)

1. ¿Los docentes disponen de tiempo dentro de su carga horaria para realizar un trabajo colaborativo?, ¿Cómo está distribuido?
2. ¿Qué grado de importancia asignan los docentes al trabajo colaborativo?
3. ¿Qué tipo de actividades realizan en esos tiempos?
4. ¿Qué beneficios trae este trabajo?
5. ¿Desde su mirada y dentro de los ámbitos de competencia que tienen los docentes ¿es importante que cuenten con autonomía para tomar decisiones y que participen en la toma de decisiones políticas a nivel institucional?, ¿Qué beneficios traería el generar estos espacios?

IV Docente

1. ¿Qué se entiende por desarrollo profesional docente?
2. ¿Cómo se apoya el desarrollo profesional docente en este centro?
3. ¿Existen instancias formativas que consideren formación específica sobre la innovación o mejora?, ¿Qué aspectos se abordan?, ¿Hay interés de los docentes por participar?

Capítulo 11. Anexos

4. Con relación a la gestión pedagógica, los docentes ¿Transfieren a sus prácticas las nuevas ideas que aportan los análisis realizados?, ¿Cómo lo evidencian?

V Síntesis

¿Considera que la reflexión docente es un elemento que puede condicionar la innovación educativa?

11.1.11. Anexo XI Transcripciones (Muestra anonimizada)

Entrevista 1

E: E1, buenos días, primero agradecer la gentileza y la amabilidad que ha tenido de acceder a darme esta entrevista y pedirle la autorización de poder grabar la misma, esto está en el contexto de una tesis que debo después analizar los resultados, entonces quiero saber y pedir si me autoriza para grabarla.

E1: M, un gusto de participar en esta entrevista, bueno, mi nombre es D, hoy día es 17 de marzo del 2021, estamos en la ciudad de Coquimbo, soy la directora de la escuela Santo Tomás Aquino, además de eso soy docente universitaria de posgrado de la Universidad Pedro de Valdivia de La Serena.

E: Muy bien, E1, muchas gracias y ¿accede usted a que yo pueda grabar esta reunión, es posible?

E1: Por supuesto.

E: Muchas gracias. Le comento, vamos a hablar de dos grandes temáticas de nuestra área que son la innovación y la reflexión y vamos a comenzar hablando de la reflexión y en ese mismo camino ¿qué entiende usted por reflexión docente?

E1: Bueno, la reflexión docente parte del análisis del darse cuenta de lo que muchas veces se hace de manera intuitiva, sino llevarlo a hacer consciente el trabajo que estamos llevando a cabo en nuestro accionar pedagógico diario, ya, y eso permite a la vez tomar decisiones que sean informadas, ya, informadas desde la teoría y desde la práctica, ese es mi concepción.

E: Perfecto ¿y cómo realizan los docentes del colegio que usted dirige esta práctica?

E1: Bueno, la reflexión pedagógica nosotros tenemos organizado semanalmente taller docente, ya, entonces en ese taller docente se hace análisis de las diferentes temáticas que aborda el accionar pedagógico diario, y lo otro es que tenemos un grupo especial en el cuál usted ha sido un elemento de apoyo bien importante que es, los profesores se evalúan año a año en nuestro sistema educacional chileno, entonces el grupo o la corte de profesores que se evalúa en el año son organizados por un... a ver, son organizados desde la UTP a través de la evaluadora, ya, y se forma ese grupo de auto ayuda, por decirlo así, con apoyo externo, como es el caso que ha participado usted en ese, también en esa evaluación los que lideran el grupo que son personas que han realizado portafolio y que se han capacitado en todo lo que es la evaluación docente, por lo tanto eso permite tener insumos que tal vez en otras circunstancias o en otras cortes de otros colegios no se tiene ese plus, además de eso, que el... que esto ha permitido que los profesores vayan subiendo de categoría puesto que año a año se va realizando esta capacitación, auto ayuda, no sé, en este minuto no tengo la palabra precisa para categorizarlo, pero permite que todos los profesores de la escuela realicen reflexión, realicen análisis de su práctica pedagógica, y por ende eso repercute en la evaluación.

E: Sí, E1, es una excelente iniciativa, yo se lo dije desde el comienzo, el año pasado cuando estuve trabajando aprendí mucho de los profesores, porque uno siempre aprende, y fue muy agradable haberlo hecho, así que si quiere seguir por mi parte ningún problema.

E1: Y nosotros, perdón que la interrumpa, pero para nosotros fue un insumo súper importante que usted nos apoyara en esa parte, en ese taller, en esa práctica, porque le dio otro plus con el tema de la reflexión, de la reflexión pedagógica, lo que versa su proyecto de tesis.

E: Así es, bueno yo dejo mi ofrecimiento si fue bien evaluado y usted necesita yo estoy dispuesta, esto al margen de la entrevista, pero aprovecho de mencionárselo.

E1: Yo le agradezco mucho, de hecho yo todavía estoy con licencia médica, no sé cuánto tiempo voy a permanecer, porque mi problema es bastante largo y lenta recuperación, como usted sabe tengo cortado el tendón de la mano derecha, lo que me impide mucho rato permanecer con la mano en alguna posición, y además de eso que el dolor es muy permanente, entonces es molesto y permanente, entonces yo estuve conversando con mi jefe de UTP y quedamos de acuerdo en que, parece que él ya le hizo mención en que el 27 y el 28 de mayo se hace una reflexión del primer

trimestre, por calendario regional, entonces aquí se va a organizar un taller docente para la reflexión y el análisis de los resultados del primer trimestre y la queríamos convocar a usted para que nos apoyara aquí en una de las instancias de las sesiones que se van a hacer.

E: Sí, sí. No, Don L no me ha...

E1: Así que ahí Don L se va a poner de acuerdo con usted.

E: Correcto, no hay problema y también para apoyar, no sé cómo irá a andar este año el tema de la evaluación docente, no sé en qué pie está eso.

E1: Sí, no se sabe todavía.

E: Claro, pero independiente de todo eso podríamos, si a ustedes les amerita y les gusta, poder hacer los talleres que hicimos el año pasado junto con la evaluadora, no sé si C habrá llegado o quien esté.

E1: No, x llega en septiembre, ahora tenemos a M como evaluador.

E: Ah, ya, con M entonces... eh, participó el año pasado.

E1: M trabajó el año pasado y z también ha participado en la revisión de portafolio y además de eso M es magister, o sea, está terminando el magister, entonces hay gente bien preparada.

E: Sí y el profe de inglés igual, pero no nos salgamos, queda la invitación hecha. El estábamos hablando de la reflexión, usted me hablaba de estos talleres, de esta capacitación, de estos acompañamientos, y me hablaba de talleres docentes también para este fin ¿sí? ¿Esos talleres docentes cómo los organizan? ¿Ahí utilizan algún método específico, como se organiza? No estos talleres de reflexión, los otros, los que hacen regularmente.

E1: Los talleres semanales, son de dos horas cronológicas y están bajo la responsabilidad de la unidad técnica pedagógica, y estos talleres se abordan por temáticas, por ejemplo, el análisis del reglamento de evaluación, tiene que ver con el acompañamiento al aula, tiene que ver con los procedimientos evaluativos y las pautas de evaluación, tiene que ver con el tema de la planificación, ahora el tema de abordar los proyectos de aula les llamo yo, pero las siglas son otras, tienen que abordar eso que es la línea donde vamos a terminar mi periodo, por decirlo de alguna manera, yo ya termino el 22 de febrero del 2022, dejo la dirección de la escuela y quiero dejar instalado eso, porque es una, la dinámica que tenemos que abordar para trabajar con nuestros estudiantes, ya esto de la pandemia nos dio, nos cambió el rumbo, nos cambió completamente el accionar pedagógico, entonces frente a eso proyectos de aula que antiguamente se practicaron mucho, ya, se hicieron muchos proyectos de aula, se hicieron mucho proyecto de escuela inclusive, donde se abordaban distintas asignaturas a través de una idea central, ya, y se investigaba de acuerdo a la. Entonces eso les permite a los niños una autonomía respecto del aprendizaje y además de eso que parte por la idea de que sean ellos los que generen las temáticas que se abordan en estos proyectos de aula. Entonces es muy importante que mis profesores se capaciten en eso y que, ya lo han hecho porque de verdad mis profesores que algunos bien 'busquillas y aventajados' así como hay otros que no son tanto, pero son los menos, pero súper comprometidos, en eso yo tengo que destacar que mi colegio, bueno yo ya llevo 12 años en la escuela, entonces ya la gente que está en la escuela es gente que yo he seleccionado, que yo he sido profesora de ellos en la universidad, así que hay varios que son de mi cosecha.

E: Ya se están viendo los productos de su gestión, hace rato. Sí, es un cuerpo consolidado.

E1: Eso me han dicho, yo desde la humildad no emito juicios al respecto ni opiniones, solo espero que me lleguen los resultados y que los resultados sean buenos.

E: Son, desde todo punto de vista, cuanta y cualitativamente, yo lo veo y se lo digo y se lo he dicho muchas veces, sí. Pero no nos alejemos, sigamos, porque vamos para otro lado. Entonces me decía que estos talleres eran semanales, que las temáticas que abordaban eran diversas y que investigaban y que iban creando nuevas ideas, eso es un poco la síntesis, ¿verdad?

E1: Sí y lo otro que quiero destacar es que no lo lideran el jefe de UTP, lo lideran distintamente la evaluadora, el jefe de UTP, los profesores, los equipos del PIE, así que no es que sea exclusivo del liderazgo y que sea una entrega de información, son talleres de trabajo, dónde se intercambian opiniones, de hecho alguna vez, no me acuerdo si el año

ante pasado, me parece, el 2019 en alguna oportunidad la invitamos a usted a que participara en algunas sesiones,

E: Sí, sí, correcto, exactamente. En todo contexto hay situaciones, hay elementos que favorecen y que dificultan ciertos procesos, en su institución ¿qué elementos favorecen, a su juicio, y cuáles dificultan el llevar adelante esta reflexión docente?

E1: A ver, el tiempo es una dificultad permanente si no se maneja con cierta rigurosidad, con cierta calendarización, con cierto orden, entonces cuando, ese es un elemento que dificulta el llevar a cabo la reflexión, ya, ahora el hecho de que podamos generar reuniones por, así online, permite un espacio de tiempo que antes no teníamos, porque el hecho de que uno llegue a la casa y que la reunión empiece a las 6 de la tarde y termine a las 7 y media no está con eso de que, cuando estamos presenciales en la escuela, no, nos tenemos que ir a, usted sabe el contexto de dónde queda la escuela, por lo tanto, es peligroso salir del sector tarde en la noche, entonces esto nos ha permitido una instancia nueva para optimizar los tiempos de la reflexión. Como le decía anteriormente, los profesores son profesores muy comprometidos con su trabajo, con los estudiantes, son muy motivados y son muy obedientes, entonces cuando, eso es súper importante, cuando se generan estas instancias de participación, ellos están prestos a participar, no ponen dificultades y eso es un tremendo plus, ya. Una dificultad es cuando hay una licencia médica, cuando hay alguna cosa de esa índole que, es comprensible, pero el resto del tiempo, no, están súper dispuestos.

E: Tienen mucha disposición y no es habitual.

E1: Sí, sí. Y eso es parte de la motivación y del buen clima organizacional que prevalece en la escuela. Y que las ideas más locas que se nos ocurren muchas veces las llevamos a cabo sin mucha discusión y mucha reflexión. Por ejemplo, el día del alumno fue una instancia muy buena donde todos los profesores se disfrazaron, hicieron tik toks, y les mandamos un video a todos los estudiantes con el saludo, ya, bueno, todo el material que se entrega a los estudiantes queda registrado en nuestro Facebook de la escuela, así que lo puede visitar por ahí. Es muy bonito, muy creativo y muy interesante y muy cercano a la realidad de nuestros estudiantes, porque muchas veces el rango, la brecha generacional, es un obstáculo para el aprendizaje y eso no lo podemos desconocer y esto, mis profes son jóvenes, en su mayoría, los más viejos son la directora y el jefe de UTP. Entonces eso hace que haya una dinámica que, ellos tienen hijos pequeños de la misma edad que los estudiantes, entonces están actualizados y eso da un plus a la escuela, le da un plus al aprendizaje.

E: Completamente de acuerdo, yo que soy profesora de educación física fue una de las razones por las que me fui especializando en otras áreas, porque ya sabía que el día de mañana la música que yo escuchaba no era la misma que la de los estudiantes, que los ejercicios, que la rutina, van cambiando según modas, y que yo iba a llegar en algún momento después de los 40 que eso ya iba a quedar atrás, y fue lo que sucedió, efectivamente. Y uno se empieza a dar cuenta cuando empiezan a llegar profesores a hacer sus prácticas con uno. En mí área, por ejemplo.

E1: Claro, traen unas ideas...

E: Claro y te enganchan al tiro a los estudiantes, porque saben. Sí. Bueno, es la ley de la vida.

E1: Así es.

E: Ya me habló de las dinámicas que trabajaban, de los temas que trabajaban en las reuniones técnicas y en estas dinámicas, en estos temas ¿qué tanta importancia tiene la literatura, la dejan de lado, la consideran, hay referencias al respecto por parte de los profesores cuando ellos toman sus decisiones o estas decisiones que muchas veces toman, de si participar o no o de cómo enfrentar un incidente crítico que puede suceder en el aula? ¿Obedece solo a su experiencia? ¿Cómo manejan eso?

E1: Bueno. Nosotros con esto de la pandemia el año pasado, el equipo psicosocial, el equipo de psicólogos de la escuela, generó permanentemente instancias de auto ayuda para los estudiantes, para los docentes y para los asistentes de la educación y el equipo directivo. Eso está basado en un trabajo con un fundamento teórico fuerte. Entonces eso ha sido una dinámica que la hemos realizado desde hace tiempo atrás y eso va con un fundamento teórico y por supuesto, va asociado a la práctica, y antes, ya viéndolo, eso en la parte emocional, en la parte pedagógica la psicopedagoga que

tengo en la escuela, que es de 569 estudiantes, tengo 82 profesionales a mi cargo entre docentes, asistentes de la educación, entonces es bien nutrido y enriquecedor la intercomunicación que existe y el aporte que cada uno hace al trabajo. La psicopedagoga, trabajaron durante el año, no recuerdo el año, pero ellos hicieron un trabajo sobre las habilidades y eso lo fuimos generando en los talleres docentes y nos apoyamos también con personas, voluntarios externos con los amigos, con los conocidos, con la gente que valora nuestro trabajo, y eso también va desde lo teórico a llevarlo a la práctica, buscando nuevas alternativas de estrategias de aprendizaje, ya, para que fueran efectivas en nuestros estudiantes, y el PIE también ha hecho aportes significativos con respecto de este trabajo de buscar nuevas estrategias para trabajar con nuestros estudiantes, en ese tiempo de la manera presencial, ya. El año pasado la creatividad para tratar de generar trabajo a través de la web fue súper fuerte y lo lideraron justamente profesores que se manejaban mucho más, haciendo cápsulas de aprendizaje online, enseñándole a los profesores cómo hacer cápsulas de aprendizaje online, de hecho, un grupo de profesores se preparó para hacer la licenciatura online, tomando un curso rápido de cómo utilizar las herramientas que ofrecen las distintas plataformas, entonces vamos desde la teoría haciendo la asociación con la práctica. Y lo otro que los profesores del colegio son personas que están preocupadas de su preparación académica, de su renovación, de su actualización, entonces eso da también el sustento teórico.

E: Buenísimo. ¿Consideran los docentes en sus decisiones pedagógicas, en su planificación, en su metodología, en sus evaluaciones, en el material que utilizan, las implicancias que estas decisiones tienen en el futuro de sus estudiantes, en las proyecciones sociales o políticas que pudiesen a futuro tener esos estudiantes? ¿O es más inmediato: yo hago esto hoy porque a este estudiante le sirve hoy, no sé mañana lo que va a pasar con él? ¿Cuál es la mirada que sus profesores tienen?

E1: Yo ahí diría que hay un porcentaje que no es tan grane, que hace una mirada hacia futuro, pero sí hay un porcentaje, que es inferior al grueso, digamos que en uno es el 60% y en el otro el 40%, y esos sí lo hacen mirando al futuro, sí lo hacen en las tomas de decisiones, tienen la visión y justamente son los profesores que se están capacitando permanentemente, que tienen una, cómo dijéramos, una reflexión sobre su práctica.

E: Perfecto ¿Y estos profesores proponen cosas nuevas, innovaciones?

E1: Sí, sí, de todas maneras, de todas maneras.

E: Perfecto. Y hablando de innovación ahora, ¿qué entiende usted por innovación educativa?

E1: A ver, nosotros como, lo hemos llevado a la práctica la innovación y mi concepto de innovación es crear algo que no se esté realizando en otro lado, o si se está realizando en otro lado, pero hay que darle el plus, hay que darle el sello, hay que enriquecer esa innovación si es una idea que se ha sacado de otra parte, hay que llevarla a la práctica con el sello de la escuela, y por eso que también la escuela, cuando nos dimos cuenta de que estábamos bajando matrícula, cambiamos el rumbo.

E: A ver, cuénteme de eso.

E1: Porque la escuela no era una escuela con enfoque en la actividad física, la escuela estaba, cuando yo llegué a la escuela en el año 2009, la escuela era una escuela con un sello en lo tecnológico, ya, se instalaron 3 laboratorios de computación, a los profesores se les entregó notebooks, que en ese tiempo tener un notebook con profesor era un lujo. El laboratorio estaba equipado con 40 computadores, ya, entonces la escuela por estar en un sector muy vulnerable, por el tema del tráfico de drogas, por el tema de la delincuencia, y todo lo que eso acarrea, entonces era una fortaleza de rejas.

E: Me imagino, le iba a preguntar si no le habían entrado a robar.

E1: Si, sí. Era una fortaleza de rejas, de hecho, si usted, no sé si se ha dado cuenta en la sala de conferencias el techo está enrejado.

E: Ah, no, nunca me he fijado. Hasta el techo, obvio.

E1: Entonces ese era el plus, entonces nos dimos cuenta de que el sello, la escuela estaba perdiendo, dijéramos, ese sello no, era algo que ya había pasado la normalidad, todo el mundo tenía computadores, ya eran más accesible tener

computadores en las casas, los niños, los profesores también, entonces vimos que nuestros niños eran muy inquietos. Entonces frente a eso había que bajar esas energías, pero en algo que fuera productivo, algo que fuera, que diera un resultado y además de eso, que la escuela fuera un factor de resguardo para ellos, porque la escuela estaba, los niños salían a las 3 y media de la tarde y se iban para la casa hasta que llegaban sus mamás, que la mayoría de ellas en ese tiempo trabajaban como asesoras del hogar, entonces los niños quedaban solos en la casa. Entonces empezamos con esto de la propuesta deportiva y que los niños iban en la tarde, desde las 3 y media hasta las 5 y media de la tarde en una propuesta deportiva, y empezamos bien incipientes, empezamos primero con los primeros años, ya, los primeros y segundos años básicos les hacíamos así como motricidad, juego pre deportivos, hicimos alianzas con el IND, con la corporación de deportes de la municipalidad de Coquimbo, en ese tiempo pertenecíamos a Coquimbo, y ahí fuimos cambiándole el switch. Después ya nos fuimos más, ya, un año fuimos primero y segundo, después al año siguiente fuimos con tercero y cuarto, ya llevábamos todo el primer ciclo y así sucesivamente. También le hicimos a través de encuestas, cuáles eran las disciplinas deportivas que más les gustaban para tratar de enfocarlos hacia allá. Esto no pretendía que los niños fueran, una escuela deportiva de élites, sino que la escuela fuera que se practicara más actividad física y que además de eso los niños permanecieran más tiempo en la escuela.

E: Como un espacio de resguardo.

E1: Sí y eso se generó, ya, después fue tomando forma con los, ya logramos incorporar a toda la escuela, en una primera instancia la organización era solo en la tarde, después ya los empezamos a distribuir esas horas de mayor actividad física durante todo el horario de clases y después ya propusimos que el uniforme ya no era el uniforme tradicional de pantalón suéter, y las niñas de jumper, sino que pasó a ser buzo deportivo. Y también el eslogan ‘Tomasinos en acción con deportes y educación’, ya también cambió, lo que no le hemos podido sacar el, y me voy a ir y no le vamos a cambiar, va a ser el nombre, porque la escuela ya tiene una identidad, igual que la insignia, que tiene, porque ahí hay varios elementos que nunca logré que dijéramos, unificarlos, que es la insignia, que aparece como un globo terráqueo, el nombre de la escuela, que dice Santo Tomás de Aquino, y es de un santo, y la escuela no es de iglesia, no es escuela profesional, ya, y el sello deportivo. Entonces eso está desarticulado y ya no es posible articularlo, por lo menos durante mi gestión.

E: Queda de tarea, un pendiente.

E1: Exactamente. Entonces la innovación partió ahí, creo que ha dado muy buenos resultados, la escuela ha sido 6 años nominada como escuela modelo por el Instituto Nacional de Deportes, por ser una escuela que hay una instancia de práctica, de actividad y además de eso, no recuerdo el año, pero se presentaron, como ya la propuesta la teníamos y ya la veíamos que daban resultados, se presentó a los planes y programas propios de educación vida saludable, que le llamamos a la asignatura, y eso fue reconocido por el Ministerio de Educación, entonces nuestra escuela, tiene el plan de estudios tradicional, que viene pre escrito por el ministerio de educación y dos horas de la asignatura vida saludable que es transversal desde primero hasta octavo año. También nosotros implementamos la asignatura de inglés en el primero ciclo cuando el Ministerio todavía no tenía planes y programas de inglés para el primero ciclo, nosotros lo implementamos también y tuvimos la aprobación del Ministerio en la creación de esos planes y programas propios.

E: Es decir tienen planes y programas propios para esta nueva asignatura y para el inglés del primer ciclo.

E1: Claro, pero después el Ministerio lo creó en los planes entonces lo adoptamos con lo del Ministerio. También aquí hay una dificultad que no muchos lo visualizan, que si un niño se va a otro colegio donde no tiene la asignatura EDS, cómo se le evalúa, queda al debe. Son los menos casos, pero ocurre y hay que tenerlo en cuenta. Y lo otro, en cuanto a la innovación, nosotros tuvimos que innovar porque la necesidad nos obligó, fue que empezaron a llegar muchos niños extranjeros, sobre todo haitianos, que no manejaban el idioma.

E: ¿Y cómo lo hicieron?

E1: Bueno, teníamos un caso emblemático y ese caso emblemático nos permitió hacer de conejillos de india con él, dijéramos ponerle un profesor tutor en ese niño y además de eso estaba a cargo de la psicopedagoga que ella en las

horas de lenguaje trabajaba con ese niño e manera individual para tratar de incorporarle y enseñarle el idioma español, y después el Instituto de Desarrollo Humano nos facilitó profesores que hablaban haitiano-español, entonces después eso se masificó con los niños que iban llegando y que no manejaban el idioma y eso nos permitió tener niños haitianos y darles las mismas oportunidades que los niños chilenos, colombianos, argentinos, los españoles, todos los niños que han llegado a la escuela, porque de verdad que la escuela es multicultural en este minuto. Tenemos 87 si no me equivoco, hasta el año pasado teníamos 87 niños extranjeros, de distintas nacionalidades y este año me parece que la cifra subió a 97.

E: No le puedo creer, más de un 10%, me dijo que eran 500 y algo, casi un 20%. Bien, súper, porque eso también les da aprendizaje a los nuestros, obviamente.

E1: Sí y lo otro que eso también nos permite a nosotros, tenemos varias ferias para mostrar el trabajo que se está haciendo en el aula, entonces para ir así de esa manera mostrándole a los apoderados la comunidad de lo que se está haciendo en el aula, entonces para el día de la hispanidad nosotros hacemos una feria y ahí cada curso representa un país, por ejemplo en el curso donde hay más niños colombianos se ubica que ellos sean Colombia y presenten su bandera, su plato típico, su baile, sus tradiciones. Así que eso enriquece mucho el accionar de la escuela.

E: Harta innovación.

E1: Esos son innovaciones y entre otras cosas que innovamos cuando teníamos los recursos y disponíamos nosotros de los recursos era, por ejemplo, llevar nuestros niños fuera, hacerles salidas pedagógicas, ya, algunas personas podrían decir, 'ah, es un paseo', pero nosotros tuvimos la oportunidad de movilizar 280 y tantos niños durante un año, en salidas que se iban el día jueves en la noche, viajaban toda la noche, porque no teníamos recursos para hacerles el hospedaje, y los llevábamos al MIN, Museo Interactivo, los llevábamos al Congreso, los llevábamos al Buin Zoo de Rancagua, los llevábamos al Parque Metropolitano, Fray Jorge...

E: Que increíble, para muchos de ellos, me imagino, era casi el primer viaje de su vida, me imagino a estos estudiantes en el Congreso, o en el MIN o en el Buin Zoo, cualquiera de las partes que usted me ha nombrado, si para uno, adulto, es un poco más siempre llamativo, ir, imagínese para ellos. Una tremenda experiencia de vida.

E1: La selección de estas salidas pedagógicas se hacía de acuerdo al nivel, se escogía el lugar de acuerdo al nivel, cómo se llama esto, donde los niños hacen las distintas profesiones en Santiago...

E: Ah, sí, se de lo que es.

E1: Ya, a eso llevábamos a los más chicos, ya, segundo y tercero, era un cupo de 40 niños, los seleccionábamos de acuerdo a su, tenían que tener asistencia, tenían que tener buen comportamiento y buenas notas, ese era el criterio. Se seleccionaba primero y segundo, se llevaban 40 niños...

E: ¡Chiquititos!

E1: Chiquititos, y lo otro es que viajaban por profesores, cada profesor llevaba 10 niños, por lo tanto iban 4 profesores, uno se encargaba de las comunicaciones, el otro se encargaba de la parte de, dijéramos, de seguridad, el otro era el encargado, había uno que hacía de coordinador, que era el encargado administrativo, el que iba, todo esto se preparaba de antes, comprábamos las entradas antes, buscábamos dónde iban a almorzar antes, el recorrido, teníamos un itinerario y además de eso el protocolo de las salidas pedagógicas, donde estaba establecido todo lo que se hacía, digamos, en las salidas pedagógicas, y eso nos permitió también después llevarlos a cabo, pero empezamos incipientemente, M, esto empezamos con salidas dentro de la ciudad, conociendo mi ciudad, conociendo Coquimbo y todos sus hitos turísticos.

E: Que de seguro muchos no conocían.

E1: Sí. Las mamás con suerte salían con los niños ahí al mall, con suerte, algunos ni siquiera conocían el mall, varios profesores, como premio a sus mejores estudiantes les daban, los llevaban al cine, como premio, porque nunca habían ido a un cine. Entonces, sí, la precariedad hace eso, que los niños permanezcan en el sector, en el barrio, y no salgan de ahí, el paseo más grande es a la feria. Y donde hay cuatro o cinco niños, una mamá no va a tener la disposición para llevarlos a Santiago, para pagarle una entrada a un Buin Zoo que vale, no sé, 23 mil pesos, 17 mil pesos, por niño.

E: No, no puede, ni siquiera al cine que vale 5

E1: Claro, entonces frente a eso fue la oportunidad. Y eso después fue por lo que todos querían matricularse, no faltaba matrícula porque sabían que al año siguiente les iba a tocar en tal parte. Hicimos la ruta de la Gabriela Mistral, y nidos de kínder fueron hasta el lugar donde está la tumba de la Gabriela, y fue muy emocionante que la tía que tenía un año pre kínder y con ese grupo fueron hasta Monte Grande, hasta la tumba de la Gabriela, al año siguiente tenían al kínder, y llegaron hasta Vicuña, y algunos de los chiquititos le decían “pero si esta es la Gabriela Mistral, tía, la que fuimos a ver el año pasado”.

E: Ah, mire, y chiquititos.

E1: Y eso es un aprendizaje significativo sí o sí.

E: Pero si, incito, ahí se aprende.

E1: Los llevamos ha, ahora estoy recordando, los llevamos a la Isla Dama, yo todavía no conozco la Isla Dama, M.

E: Y sus alumnos, sus estudiantes sí, ve.

E1: Pero mis estudiantes sí lo pudieron hacer.

E: no, que bonito, espectacular, y me imagino que...

E1: Eso fue innovación.

E: De todas maneras, y me imagino que también motivó a los estudiantes para participar más, ir más al colegio, estar más presente y eso mejoró su rendimiento.

E1: Sí, se vio muy favorecido por el tema de la asistencia, porque era uno de los requisitos, también el tema de la matrícula, como le digo yo, el tema del uso del buzo era súper importante porque ellos tenían que ir uniformados, ellos no iban con ripa de color, como le llamamos nosotros, iban con uniforme, así que esa ha sido una de las tantas innovaciones que hemos tenido.

E: Por supuesto, y pensaba yo en cómo se hilvanan las cosas, porque esta asistencia también mejoró el rendimiento. Porque si los niños van más al colegio, aprenden más, eso lo sabemos. Y eso entusiasmó y todo se fue hilvanando en realidad, una gestión bien hecha hilvana.

E1: Bueno, dentro de mi gestión creo que no todo ha sido improvisado. Creo que la mayoría de las cosas han sido muy ordenadas, si bien es cierto no hay un registro previo, ya, porque usted sabe que las ideas son muy copiadas, entonces lo conversamos y lo vamos haciendo paulatinamente, empezamos con las salidas pedagógicas dentro de la ciudad, después hicimos el tema de la ruta Mistraliana, ya, después hicimos el tema de las salidas pedagógicas hacia el MIN, hacia el Congreso, llevamos a los niños a la Isla Dama, al Parque Eólico, al Fray Jorge, el Valle del Encanto.

E: Que bonito, que bonito, felicitaciones.

E1: Muchas gracias.

E: Y estas ideas ¿a quién se le ocurre? ¿Cómo se gestan estos proyectos de innovación? ¿Cómo nacen? ¿De dónde sacan los recursos?

E1: Los recursos, en ese tiempo, manejábamos los recursos subvención escolar preferencial con cierta libertad, entonces cuando éramos departamento de educación teníamos cierta libertad para manejar esos recursos y eso nos permitía la confianza de las jefaturas también, que sabían que nosotros no íbamos a hacer algo, dijéramos, que estuviera fuera de la norma y fuera de lo legal, ya, porque hubieron también situaciones donde las platas de las subvenciones escolar no fueron gastadas debidamente, entonces, no por la escuela nuestra, sino a todo nivel nacional. Bueno, ahora que hemos pasado al servicio local puerto-cordillera, la restricción en cuanto al uso de los recursos es altísima, de hecho yo hoy día diría que en este minuto los PME son PME para todas las escuelas iguales, no hay PME que se generen a partir de las necesidades de la escuela, los PME en este minuto se están generando a partir de las instrucciones que da el servicio.

E: O sea, que estamos como retrocediendo entonces, desde mi mirada. Humilde.

E1: Bastante yo diría. Yo en este minuto que ya estoy a puertas de rime, puedo hacer la crítica hay bien descarnada de

que perdimos mucha autonomía al pasar al servicio local.

E: Que pena. Qué pena, porque en realidad sí no...

E1: Y la ley establece y deja explícito la autonomía que tienen las comunidades educativas para decidir respecto a eso.

E: Siempre lo ha, tal como usted dice, ha hecho mucho hincapié en eso, porque finalmente solamente con autonomía y contextualizando las distintas prácticas es como se avanza. Y eso lo sabemos, sino es como muy, muy... bueno. Otra tesis sale de ahí.

E1: Exacto.

E: De ese análisis. Y esta, me decía usted que los recursos entonces partían desde ahí ¿y cómo se les ocurre estas ideas? ¿Quién, son diversos agentes, son solo los profes?

E1: Sí, yo no me quiero atribuir el, digamos, la creatividad, cosas, pero ahí influyeron... a ver, el equipo directivo está conformado por la directora, el inspector general, el jefe técnico, la evaluadora, orientadora, coordinadores, ya, coordinadora deportiva, porque la escuela tiene un sello deportivo, coordinadora de la unidad (SEP), ya, coordinadora de PIE y el encargado de convivencia. Entonces todos estos actores, recaban información desde las bases que son los profesores, desde los niños y el consejo escolar, entonces aquí se toman las decisiones. Todos, ya, lluvia de ideas, este año que es lo que vamos a seguir haciendo, que es lo nuevo que vamos a hacer y de ahí es de donde se generan, bueno, no puedo desconocer que entre L y yo, que es el jefe de la unidad técnica, al final terminamos cortando el queque.

E: Bueno, hay que cortarlo.

E1: Y muchas veces, bueno, la idea de, en ese tiempo no teníamos este equipo de la, yo encuentro que hoy día el equipo directivo y técnico es un equipo muy fuerte, un equipo muy valioso y con mucha experiencia y en la toma de decisiones y en la autonomía, entonces, antes no, antes hacíamos todo entre el jefe técnico y la directora. Hoy día no, hoy día la variedad es mayor de ideas, de innovaciones, de propuestas, entonces y lo otro es que yo siempre he sido muy propicia a darles, viene una profesora y me dice “Podríamos postular a hacer un invernadero en la escuela”, “Ya, perfecto, qué es lo que necesitamos, cómo lo hacemos. Busquemos las ayudas” y eso ha generado muchas cosas innovadoras.

E: Por supuesto que sí, cuando son acogidas. Usted me habló, me dijo, del consejo escolar, en su colegio ¿es pro positivo o es resolutivo?

E1: No, los consejos escolares son más que nada pro positivo, no son resolutivos. Solo en algunos aspectos que son dos aspectos en los cuales son resolutivos.

E: E que siempre ha habido polémica, por eso pregunto. En el colegio, por lo menos, donde yo trabajaba...

E1: No, eso está mandado por ley.

E: Ya, okay. Usted me hablaba, al comienzo cuando me empezó a contar de todas estas innovaciones, E1, me hablaba de esta gran innovación que nació cuando usted llegó, con relación a cambiarle el perfil al colegio, el sello al colegio, para de un colegio tecnológico a un colegio de vida sana, deportivo. Desde su mirada, los profesores... por lo tanto tienen un PI muy particular, ya, y los profesores cuando planifican sus clases, cuando realizan actividades ¿tienen en vista este perfil, tributan a su sello, desde sus miradas pedagógicas?

E1: Sí, yo diría que nos ha costado bastante sí articular el sello con las asignaturas. Pero ya en este minuto yo diría que eso va en franca consolidación.

E: Perfecto. Y cuando se presentan proyectos de innovación, así una mirada general, ¿los profesores se entusiasman en participar se suben al carrito?

E1: Sí. Sí, sí. De todas maneras. Con el tema de las salidas pedagógicas eran muy emocionantes cómo los profesores, los que se sacrificaban, el sacrificio de los que iban en bus atendiendo niños, de hecho yo hice uno de los viajes al Congreso lo hice yo con los de octavo y la responsabilidad es pesadísima, muy, muy fuerte, y se peleaban, iban a mi oficina “Directora, yo, este año vamos a ir a tal parte, yo quiero ir al viaje con esos niños, porque esos son mis niños”, entonces esa es la motivación o el compromiso, yo siempre les he dicho, aquí el compromiso no va con esta directora,

aquí el compromiso va con sus estudiantes y ese es el resultado que cuando ustedes ya estén por retirarse van a recibir las mejores retribuciones, no van a ser en plata, pero van a ser emocionales desde esas personas que ustedes formaron.

E: Así es, y es para siempre, uno anda en el supermercado y en cualquier parte alguien siempre la saluda, le agradece, si nuestra profesión tiene eso, no ganamos mucho de plata, pero en otros aspectos, sí. Es muy significativo. Sí, sí. Bueno, entonces tenemos a profesores participativos que quieren, me imagino que de manera coordinada y entre todos van organizando y llevando adelante todos estos proyectos que usted me ha relatado ¿verdad?

E1: Sí, lo otro que quiero recalcar es el tema de que creamos nosotros una biblioteca para el nivel de párvulo, ya, separamos la biblioteca general de la escuela con una biblioteca específica para párvulo con mobiliario para ellos, y partimos en eso con el mobiliario bonito y la habilitamos para que fuera una biblioteca, las dependencias en la escuela ya lamentablemente se nos hicieron chicas, entonces tuvimos que después de esa biblioteca a una sala de clases, porque logramos crear dos pre kínder y dos kínder, entonces antes teníamos un solo pre kínder, entonces eso nos sirvió.

E: ¿Y esta idea particular de quién nace?

E1: Bueno, desde la misma mirada que lo hicimos con los otros, y cómo le decía, vuelvo a insistir, en una primera instancia era director-jefe técnico y después se fue ampliando.

E: Perfecto y desde su mirada, de afuera, ¿hay un grupo etario que sea más proclive a la innovación o está como diseminada, independiente, depende más de las personas que de un grupo etario en particular?

E1: A ver, siempre va a, la juventud siempre va estar rompiendo las reglas y rompiendo las normas y queriendo cambiar el mundo, entonces la gente en la medida que es más joven llega con ideas más nuevas, como lo visualizábamos, llegan con mayor entusiasmo, y eso es lo que yo diría que los más jóvenes, pero no quita que los que ya no son tan jóvenes sigan propiciando buenas ideas y buscando cosas nuevas para hacer con sus estudiantes.

E: Nosotros somos jóvenes, así que todavía nos llegamos a lo otro.

E1: Así es.

E: En el futuro E1, mirando hacia el futuro ¿qué áreas debería abordar la innovación en su colegio?

E1: A ver. En este minuto yo no me atrevería a darle una respuesta, porque como yo voy a terminar mi ciclo, entonces es la nueva administración la que debería visualizar, tal vez visualice de otra manera la escuela, entonces yo no podría...

E: Proyectarlo.

E1: Proyectarlo, exactamente.

E: Correcto, gracias. Y desde su mirada también ¿hay un tipo de liderazgo que promueve más la innovación?

E1: Sí, yo creo que el liderazgo participativo es algo que hace que la gente tenga mayor creatividad, mayor deseo de cambiar, de hacer cosas nuevas, de probar cosas nuevas, de adecuar cosas que han visto en otro lado. Yo creo que ese es el liderazgo que más favorece la innovación, no el liderazgo autoritario, sino que el liderazgo participativo.

E: Perfecto. Y existen elementos que sabemos que son necesarios para proyectos de innovación, ya estuvimos un poco rosando algunos, usted me decía que una de las cosas que le jugaban en contra en este momento era el tema de los recursos, que sí lo tenían a través de los proyectos de integración al comienzo, y que ahora por haber cambiado al servicio local eso había tomado otro rumbo, pero pensando en eso mismo, pero no solamente lo material, sino también en el recurso humano, en los espacios, en los horarios, en la comunicación, en los canales de comunicación, en las coordinaciones, en las metodologías de trabajo, ¿esos otros elementos están presentes en su institución?

E1: A ver, los horarios no son, los horarios se crean dentro de la escuela, por lo tanto, hacer una innovación significa hacer algo respecto de los horarios sin dejar de cumplir con el plan de estudio, ya. Ese no es una dificultad, yo creo que la mayor dificultad cuando se va a generar una innovación que requiere recursos es poder contar de antemano con el grueso de los recursos, ya, con, si, no sé, esto va a costar 100, lo más importante es tener el 60, porque el 40 yo me lo puedo conseguir y te hago el alcance, porque resulta que nuestros niños, cuando iban de salida pedagógica, no nos

alcanzaba la plata para los desayunos, no nos alcanzaba la plata para que los niños llegaran a un lugar y se pudieran bañar si habían pasado toda la noche en el bus, entonces se pudieran lavar por último, tomar un desayuno caliente, ya, entonces ¿qué es lo que hacíamos en ese tiempo? Privilegiábamos el bus, que fuera un buen bus, que tuviera todas las comodidades necesarias para un viaje de, no sé, 6-8 horas más menos. Privilegiábamos los lugares a dónde íbamos a ir, pero no nos alcanzaba la plata para los desayunos, entonces ¿qué se me ocurrió? Y lo digo en lo personal de yo, llamar a todas los colegios que eran confesionales, si iban a Santiago, empezaba a llamar a todos los colegios que fueran confesionales y contarles el cuento, te digo, la alianza francesa nos recibió a nuestros niños para darles desayunos, hacerles una bienvenida y permitirles que con Villa Alemana nos recibió un colegio particular que yo ni conocía al director, ya. Solo por teléfono, qué tan convincente fui que logré establecer esas comunicaciones, pero de verdad que yo estaba tan convencida de que eso iba a ser favorable para el aprendizaje de mis niños que eso me daba la convicción y estaba la certeza de que iba a conseguirlo sí o sí. Y no me costaba tanto fijate, yo haciendo memoria para atrás, me sentaba una mañana y de ahí yo tenía que sacar el lugar donde iban a llegar los niños, sí o sí, entonces va en la convicción en lo que tu hagas y que eso es algo positivo para las nuevas generaciones.

E: Mire lo que usted ha dicho, yo pienso también que cuando mira hacia atrás lo que ha hecho muchas veces en ámbitos similares, en el momento como que uno no se da cuenta de la trascendencia que tiene, cuando uno mira hacia atrás uno dice: oye, mira, lo hice y no me costó tanto ¿y cómo lo hice? Cuando uno analiza retrospectivamente en realidad valora más, valora de otra manera.

E1: Sí. Fíjate que en el video de este año mis colegas me hicieron un homenaje por decirlo de alguna manera, porque yo ya cierro el ciclo y en esa retrospectiva mostraron muchas de las cosas que habíamos hecho, cuando yo llegué a la escuela en ese momento no teníamos ese sector, tú conoces la escuela, yo hice la placita esa del ajedrez, el busto de Santo Tomás que lo pusimos ahí, después la placita de las violetas, generar el estacionamiento, la escuela tiene un mini bus, ya está viejito ya, pero igual sirve, ya está mantenido, entonces para generar esa plata del ajedrez, eso fue una idea que a mí se me ocurrió, porque yo creo que el ajedrez es una muy buena estrategia de pensamiento, entonces yo dije que si logro que aquí los niños, hicimos campeonatos de ajedrez de partidas de 100 estudiantes, ya, que venían de distintos lados a la escuela. Tenemos u ajedrez gigante cuando nadie se le ocurría tener un ajedrez gigante, entonces frente a eso yo fui y contacté a unos conocidos y les dije “¿sabes qué? Necesito para la escuela...” y te lo voy a contar como anécdota, “necesito poner un sector donde la escuela, hacerles una placita, porque ese sector es de tierra y está muy mal hecho, o sea, no era propicio para los estudiantes”, pues bien, esa persona llegó y me mandó un camión con ripio y un camión con arena y los tiró en la puerta de la escuela, ya, el ripio y la arena, no había por donde salir, porque estaba en la puerta de la escuela, llegó eso a las 4 de la tarde, yo hable con esta persona en la mañana o el día anterior y al otro día me llegó eso. Tuvimos que tirar pala con los auxiliares que tenían en ese tiempo, la directora, todos los que estábamos ahí tirando pala para poder abrir la pasada y poder hacer un camino. Con la delegación municipal me puso los materiales, me puso los maestros para que me hicieran la mezcla y se completara eso. Entonces muchas de las cosas que se hicieron en la escuela fue puro pulso, buenos amigos.

E: Pero qué bonito, tener esa mirada y decir: esto fue mi gestión, esto lo hice yo. Porque, claro, se me ocurrió, pero también entusiasmé al resto y salió adelante y también fui aceptando nuevas ideas, nuevas sugerencias y fui incorporando, entonces como redondito.

E1: El puerto que está en el patio, al fondo fue gestión de la educadora P, ella fue la que generó eso y después se le sumó la profesora de ciencias V, y el cuarto medicinal, y todo eso, y ya después buscamos ayuda y apoyo y ya cuando lo ven bonito las instituciones lo empiezan a poner, a hacerlo como propio lo que ya se había...

E: No, y además que usted, a ver, no es ‘aprovechó’, sino que ‘respaldó’ en su gestión, no sé cuál es la palabra adecuada en realidad, pero el hecho de estar en un sector muy vulnerable, claro, entusiasmo a mucha gente porque ven que se hacen cosas, se ayuda también a muchas personas, no es solamente al estudiante que está ahí, con esto mismo de la vida sana claro, es el estudiante el que lo tenemos protegido, pero eso está ayudando a toda la familia, entonces

existe mucha ayuda por una cosa puntual a mucha gente y eso las instituciones lo valoran, independiente de por qué lo valoran, pero lo valoran y colaboran, que finalmente es lo que interesa, por distintos, unos más altruistas y otros más interesados, pero se hace. E1, y estos procesos de innovación ¿los evalúan? ¿Tienen una evaluación luego de que se empiece a hacer, se empiecen a concretar?

E1: A ver, una evaluación así como formal, creo que no la hemos registrado, pero si hay una evaluación, dijéramos informal en la evaluación final del año de gestión escolar.

E: ¿Informal en el sentido de que no la tienen registrada pero sí la hacen?

E1: Sí, no la tenemos registrada, más que nada eso, por ejemplo, la escuela fue la primera escuela que implementó cámaras de seguridad, escuela pública que implementó cámaras de seguridad, fue la primera escuela que puso máquinas de ejercicio dentro de la escuela, fue la escuela que, a mí se me ocurrió hacer una línea de tiempo, porque veía como le podemos hacer llegar a los niños la información y se hizo esa línea de tiempo que está en el patio, ahora la pintura no sé si la van a volver a pintar o borrar, los poemas, la figura de la Gabriela Mistral, los símbolos patrios, el globo terráqueo, el mapamundi que está en los muros de la escuela. Esas cosas fueron innovaciones que se hicieron en pos de tratar de que los niños tuvieran aprendizaje en todo, tiene que entrarle si lo están viendo todos los días.

E: Correcto. Y lo mismo que hicimos con la reflexión, ahora ya recapitulando y sintetizando ¿podría mencionar elementos que favorecen y que dificultan la innovación en su colegio?

E1: Yo creo que las trabas burocráticas dificultan mucho la innovación, que el líder que maneja la escuela sea una persona poco dado a que otros tengan ideas hace que también dificulte eso, creo que no es mi caso. Yo trato de evaluar si esto va en beneficio general o beneficio particular y ahí tomo la decisión de decir ‘bueno, vamos ya’, creo que los caracteres de los distintos directivos también influyen y en eso creo que el equipo que formamos, el actual equipo, los chiquillos dicen “hagamos esto” “ya, listo” “¿Cómo?” “vamos con esto, listo, ya, se puede” “¿Y cuánto nos va a costar, cómo lo vamos a hacer?” lo otro que en la escuela se ha dado, uno de los valores es la solidaridad, y eso se vive día a día, cuando empezamos este año las clases presenciales, yo no he estado presente por el tema de la licencia como te decía, entonces estoy como bien distante de la escuela en este minuto, pero, por ejemplo, no teníamos los equipos para poder hacer, dijéramos, las clases, estas clases que se hacen presencial y se proyectan.

E: Híbridas.

E1: Híbridas, exacto, entonces el profesor de matemáticas que es el más aventajado a esta plataforma, él fue y nos dijo que se puede hacer así, de esta forma, de esto otro, pero necesitamos esto y esto otro, ‘yo pongo mi esto, yo pongo esto otro, yo pongo mi cable’, habilitaron las salas de clases por asignaturas para no andar con los equipos de un lado para el otro, los niños que van son los que se cambian de sala para que no se deshaga todo eso y se puedan hacer las clases. Hasta el momento tenemos muy buena asistencia, los cupos por sala son de 15 estudiantes, entonces en varios cursos tenemos, en segundo ciclo a clases presenciales, también esas cosas se permiten porque hay una apertura a la innovación, y eso es un factor favorable de innovación, para la innovación.

E: Correcto. Y cambiándonos un poquitito de tema, hablemos sobre el trabajo colaborativo ¿los docentes disponen...? Bueno, creo que hemos hablado mucho...

E1: Yo creo que ahí, de todo lo que te he relatado, de todas las experiencias yo creo que tú puedes sacar tus propias conclusiones respecto del trabajo colaborativo.

E: Claro, solo que preguntárselo para que quede el registro como tangencial, así muy concreto.

E1: Sí, el trabajo colaborativo es muy bueno, se trabaja...

E: ¿Tienen dentro de su horario, los profesores, tiempo para este trabajo? ¿Está establecido un tiempo?

E1: Sí, en las horas de, cómo se llama, en las horas no lectivas.

E: Y para los docentes ¿usted considera que este trabajo es bien valorado, es importante? ¿Qué evaluación cree usted que hacen los docentes del trabajo colaborativo?

E1: Yo creo que lo valoran mucho y ahora en las circunstancias que hemos estado, de esta manera no presencial, ha

sido más valorado por el hecho de que mi colega me esté enseñando cómo hacer una cápsula de aprendizaje, mi colega me está enseñando cómo hacer un video, porque yo, el año pasado escuchaba colegas que me decían “Directora, si yo me quedo hasta las 2 de la mañana, porque quiero que mi video me salga perfecto”, ya, entonces hay muchos tips, este colega que sabe más apoya al otro y eso sirve indiscutiblemente de un trabajo colaborativo.

E: ¿Y qué beneficios concretos ha visto usted que trae este trabajo?

E1: Bueno, mejor clima organizacional, eso es indiscutible, trae repercusiones significativas para los estudiantes, porque todos los niños tienen más oportunidades de aprendizaje, porque esto del trabajo colaborativo va directamente apuntado al aprendizaje de los estudiantes. El hecho de que haya un grupo de profesores que se evalúan año a año y que van cambiando y que van trabajando en conjunto, van siendo colaboradores de los demás “Mira ¿sabes qué? El año pasado era lo que había que poner el énfasis en la evaluación”, “ah perfecto, entonces yo también tendré”, “mira, yo te puedo ayudar en esto”. Eso está permanentemente y es hacia el trabajo profesional, no es hacia la parte social, cuando una escuela es exitosa es porque en sus pasillos las conversaciones son profesionales y no son coloquiales ni sociales. Y eso yo creo que en la escuela existe, se creó, se instaló, se está consolidando, yo lo visualizo así.

E: Buenísimo. Y usted hace un rato me hablaba de la autonomía, de esta cierta autonomía en la gestión de recursos que habían perdido con este traspaso administrativo que han tenido algunos colegios en Chile, y refiriéndome a la autonomía ¿es importante que los profesores cuenten con grados de autonomía dentro de los ámbitos de su competencia para tomar decisiones?

E1: Sí, de todas maneras, a ver, la unidad técnica da un lineamiento el cual, dijéramos, la parte del programa, de los objetivos que hay que lograr en el nivel y en la asignatura y eso, la estrategia metodológica que utiliza el profesor, es parte de la autonomía que él tiene para realizar su clase, si bien es cierto las evaluaciones son, hay evaluaciones formales en fechas determinadas que hay que cumplir, porque, por ejemplo, en un primer trimestre hay tantas evaluaciones, pero cómo evalúa ese profesor a sus estudiantes va a estar en la autonomía que es informe, por supuesto, a la evaluadora o al equipo de UTP, pero esa autonomía la va a tener.

E: Perfecto y es importante ¿Y será importante también que participen en la toma de decisiones políticas a nivel institucional?

E1: Hoy día con el servicio local, la toma de decisiones viene muy dirigida, el ámbito de accionar de autonomía como lo vuelvo a decir, es muy restringido, ya, entonces no es mucho, como director tú no puedes tener mucha autonomía al respecto.

E: Y dentro de su institución, decisiones políticas que se tomen dentro de su institución ¿será importante que los docentes tengan o participen de estas decisiones?

E1: De todas maneras, y de hecho hay, por ejemplo, te pongo el caso de que había que iniciar presencialmente el día el 2 de marzo, creo que era la fecha, no recuerdo muy bien...

E: Cuando entraron, realmente.

E1: Exacto, cuando entraron, nosotros como colegio tomamos el consejo de profesores tomó la decisión de que no íbamos a entrar en esa fecha porque no estaban las condiciones y así fue. Ahora el color de la escuela que va a tener para más adelante, no es una decisión que tome la directora, la tomó el colectivo de la escuela, todos los funcionarios a través de una encuesta online, entonces tú ibas contestando y los colores que más se repitieron fueron los que se eligieron, bueno, la pandemia nos permitió utilizar eso...

E: Aprender a utilizar Google Form

E1: Eso antes no lo usábamos, ya, entonces esto de la pandemia nos ha enseñado bastante.

E: Sí, igual cosas positivas. E1, usted a través de su relato también me ha contado como se lleva el tema del desarrollo profesional docente en su colegio ¿sí? me ha hablado de las capacitaciones de la gente que va, de cómo se organiza, peor puntualmente, si usted tuviera que decirle a una autoridad cómo se apoya el desarrollo profesional docente en su colegio ¿qué le diría?

E1: que hay que implementar... yo replicaría lo que estamos haciendo nosotros, porque nosotros nos dio buenos resultados, yo replicaría eso. Fíjate, ¿por qué? Porque primero está la confianza dentro del grupo de profesores que se conocen y que dan ideas y que puedes tú trabajar con ellos, tú conoces desde dentro las discusiones que se presentan y son discusiones no sociales, son discusiones profesionales, técnicas, entonces eso es muy valioso, porque el que sabe menos va a , por último se va a quedar callado, pero va a escuchar al otro que sabe más, y el otro que sabe medianamente, claro, va a discutir porque no está de acuerdo, entonces esa discusión profesional es muy enriquecedora. Yo lo replicaría de esa manera. Hasta creo que podría hacerse un proyecto de eso a nivel nacional, porque si tu llevas a una persona externa que te dicte algo, o que te de tips, creo que no es tan trascendente como el trabajo de taller que se genera entre ellos, porque están en la misma dinámica, tienen la misma necesidad. Todos quieren salvar la evaluación docente, entonces la motivación es mayor para uno poderse interiorizar en lo que es la estrategias que hay que utilizar, en las clases.

E: E1 y estas nuevas ideas que van surgiendo de estos análisis que se realizan ¿luego los profesores la transfieren a sus prácticas?

E1: Sí, sí.

E: Sí, porque eso también es importante, no quedarse solamente en la teoría.

E1: No, no, no, yo creo que eso sí se hace en la práctica cuando tú vas en el acompañamiento, ahora cuando el acompañamiento online con mayor razón se visualiza.

E: Y solo me quedan dos preguntas, primero una definición ¿qué entiende usted por desarrollo profesional docente?

E1: La palabra lo dice ‘desarrollo’, ya, cuando tú llegas y remontándonos hace muchos años, cuando yo ingresé a trabajar, salí de la universidad, era muy poco la práctica que nosotros teníamos, entonces el hecho de que yo me haya, yo hice realidad por 10 años, ya, entonces eso empecé con una escuela uni-docente y terminé con una escuela bi-docente y luego pasé a la jefatura técnica en una escuela poli-docente, entonces eso a mí me sirvió como... a ver, el fortalecimiento de todo mi trabajo profesional y que de una u otra manera ha repercutido en mi gestión como directora, de hecho, viendo esa necesidad yo hice alianza con un profesor muy cercano a mí en la universidad que hacía evaluación y por eso que también tengo mi Magister en Evaluación, creo que parte de ahí esa motivación y yo le pedía que él llevara a los estudiantes de la asignatura a la escuela donde yo trabajaba para que ellos conocieran el libro de registro, el libro de clases, visualizaran cómo era un curso combinado, que en ese tiempo había que trabajarlo con cursos combinados, entonces eso hace que tú vayas intuitivamente haciendo muchas cosas que te van desarrollando profesionalmente tú vas en la práctica, yo que enseñé a leer por mucho años, me daba cuenta cuáles eran los niños que tenían competencias que eran matemáticas y cuáles eran las competencias de lenguaje y para esos niños tú tenías que utilizar una estrategia y para los otros tenían que utilizar otra estrategia. Entonces ¿te das cuenta? Eso es desarrollo profesional docente, pero eso se adquiere con el estudio, la parte teórica es fundamental, uno tiene que interiorizarse de las teorías del aprendizaje, tiene que interiorizarse de las técnicas y estrategias metodológicas, de las técnicas y estrategias evaluativas, las herramientas evaluativas que uno tiene a su alcance. Y eso asociarlo con la práctica.

E: Perfecto. Y ya la última pregunta de síntesis ¿considera usted que la reflexión docente es un elemento que nos puede condicionar la innovación?

E1: ‘Que puede condicionar la evaluación’.

E: No, que la reflexión docente es un elemento que puede condicionar la innovación educativa. ¿Qué relación le ve a estos dos constructos? Reflexión docente- Innovación ¿están relacionados o no?

E1: Yo, sí. Porque desde la reflexión te va a permitir solucionar algunas problemáticas a través de la innovación, pero también yo lo veo como que hay una situación de que te coarta la creatividad.

E: Que la reflexión me podría llegar a coartar la creatividad. A ver, cuénteme por qué cree eso. Por qué tiene esa mirada.

E1: Porque creo que, desde la reflexión, si tú haces una reflexión, dijéramos, sería respecto de tu trabajo y te das cuenta

Capítulo 11. Anexos

que esto no lo vas a poder hacer de esta manera por tal o cual motivo, porque al hacer reflexión tú te vas a dar cuenta de las razones por la cual, entonces la idea que tú traías de crear algo te lo va a coartar. Yo lo veo desde ese punto de vista. A lo mejor no es el 100%, a lo mejor es el 20%, pero es idea brillante que tú tenías se disuelve...

E: Hasta me puedo desmotivar. Yo no lo había pensado, pero tiene razón, claro, y muchas veces a uno le ha sucedido.

E1: Yo lo veo desde ese punto de vista. Valoro mucho la reflexión porque te permite tomar decisiones con uso de datos, te permite tomar decisiones informados.

E: Por supuesto, pero claro que podría coartar en cierta forma o direccionar de otra manera, de motivar, sí, bien, exacto, sí, súper. E1 ha sido muy grato conversar con usted sobre estos temas, la información que me ha entregado es muy valiosa y una vez más le agradezco este espacio, sobre todo en las condiciones que está enfermita y ha accedido a darme, así que con mi mayor gratitud y mis buenos deseos para que todo surja y siga por un buen camino de aquí en adelante, sobre todo en su salud.

E1: Muchas gracias, M.

11.1.12. Anexo XII Formato de consentimientos informados



**Facultad de Ciencias de la Educación
Doctorado en Educación
Entrevista Tesis Doctoral**

La práctica docente reflexiva como elemento clave para la innovación educativa.

Estimado(a) Docente:

El propósito de esta entrevista es saber su opinión en relación con los procesos de reflexión pedagógica e innovación educativa que se dan en este establecimiento.

Para ello solicito su autorización para grabar la entrevista, la que luego será transcrita y analizada. Nunca en este proceso, ni en ningún otro relacionado con esta investigación, se identificará las personas ni los establecimientos colaboradores.

¡Muchas gracias por su ayuda!

Atte

Marcela Brevis Yéber.

He tomado conocimiento y estoy de acuerdo con lo solicitado

Nombre:

Firma:

Datos Generales:

Edad:

Sexo:

Años de Experiencia Docente:

11.2. Anexos Drive Tribunal (activo y accesible para el tribunal y directores durante todo el proceso de depósito y defensa de la tesis)

11.2.1. Carpeta 1 Análisis cuantitativos y cualitativos completos

11.2.1.1. Anexo I Análisis factorial

11.2.1.2. Anexo II Análisis inferencial

11.2.1.3. Anexo III. Análisis cuantitativo de códigos y citas del análisis documental

11.2.1.4. Anexo IV Análisis de citas por códigos del análisis documental

11.2.1.5. Anexo V Análisis de citas por dimensión del análisis documental

11.2.1.6. Anexo VI Análisis cuantitativo de códigos y citas de las entrevistas

11.2.1.7. Anexo VII Análisis de Citas por Códigos de las entrevistas

11.2.1.8. Anexo VIII Matrices que contienen los elementos comunes en los procesos de reflexión docente e innovación

11.2.2. Carpeta 2 Trabajo Cuantitativo

11.2.2.1. Anexo IX Cuestionarios y respuestas (Google form)

11.2.2.2. Anexos X Bases de datos

11.2.2.3. Anexo XI Evidencias del análisis cuantitativo (SPSS)

11.2.3. Carpeta 3 Trabajo Cualitativo

11.2.3.1. Anexo XII Evidencias ATLAS_{ti} del Análisis documental

11.2.3.2. Anexo XIII Evidencias ATLAS_{ti} de las entrevistas

11.2.3.3. Anexo XIV Transcripciones (anonimizadas)

11.3 Anexos Drive Tutores (para mantener el compromiso de anonimato de los informantes, solo activo y accesible para los directores durante todo el proceso de depósito y defensa de la tesis)

11.3.1 Carpeta Tutores

11.3.1.1 Anexo I Consentimientos informados (Todos)

11.3.1.2 Anexo II Videos de las entrevistas

11.3.1.3 Anexo III Transcripciones sin anonimizar

