

## Pensamiento del profesorado chileno sobre saberes pedagógicos: Evidencias de la última década

Cristián Venegas Traverso

Universidad Mayor, Chile  
[cristian.venegas@umayor.cl](mailto:cristian.venegas@umayor.cl)  
ORCID: 0000-0003-0185-1774

DOI: [10.25009/cpue.v0i36.2833](https://doi.org/10.25009/cpue.v0i36.2833)

Recibido: 19 de mayo de 2021

Aceptado: 05 de agosto de 2022

### Resumen

El trabajo revisa la evidencia científica producida durante el periodo 2011-2019 sobre el pensamiento del profesorado chileno y los saberes pedagógicos y disciplinarios, en el contexto del sistema escolar. El periodo 2011-2019 se caracterizó por la implementación de nuevas políticas educativas, esencialmente centradas en la carrera docente, así como por la emergencia de aulas diversas, gatilladas por el fenómeno migratorio y nuevas políticas inclusivas. El trabajo se desarrolló bajo una metodología cualitativa, con un diseño tipo revisión sistemática, propio de un estudio secundario. De acuerdo con los criterios establecidos, se seleccionaron 29 fuentes de información (estudios), cuyos datos fueron organizados en ocho categorías. Los resultados demostraron que en el pensamiento del profesorado chileno cohabitan perspectivas contrapuestas; no obstante, se revela en general una preponderancia de referencias asociadas al constructivismo. Del mismo modo, se apreció una alta valoración del profesorado sobre su propio desempeño, que no necesariamente se podría armonizar con la evidencia de aprendizajes escolares.

**Palabras clave:** Pensamiento; docente; ciencias de la educación; educación formal; documento secundario.

## The thinking of Chilean Teachers about Pedagogical Knowledge: Evidence from the Last Decade

### Abstract

The work aimed to review the scientific evidence produced during the period 2011-2019, on the thinking of Chilean teachers about pedagogical and disciplinary knowledge, in the context of the school system. The period 2011-2019 was characterized in terms of the implementation of new educational policies, essentially focused on the teaching career, and in terms of the emergence of diverse classrooms, triggered by the migration phenomenon and new inclusive policies. The work was developed under a qualitative methodology, with a systematic review design, typical of a secondary study. According to the established criteria, 29 sources of information (studies) were selected, whose information was categorized into eight categories. The results showed that opposing perspectives coexist in the thinking of Chilean teachers; however, the general presence of a preponderance of references associated with constructivism was revealed. Likewise, teachers showed a high valuation of their own performance, which could not necessarily be harmonized with the evidence of school learning.

**Key words:** Thinking; teachers; educational sciences; formal education; secondary documents.

## Pensamiento del profesorado chileno sobre saberes pedagógicos: Evidencias de la última década

### 1. Problematicación

El actual devenir social en Chile ofrece particularidades medianamente disímiles al de décadas pasadas, a la par que sus efectos permean a todos los agentes y agencias del sistema escolar.

Por un lado, a nivel de legislación y políticas públicas en educación, la última década ha reportado no pocas complejidades en la carrera docente. Entre otras, aparecen las leyes Aula Segura (Ley No. 21.128, 2018), Sistema de Educación Pública (Ley No. 21.040, 2017), Plan de Formación Ciudadana (Ley No. 20.911, 2016), Sistema de Desarrollo Profesional Docente (Ley No. 20.903, 2016), Inclusión Escolar (Ley No. 20.845, 2015), Obligatoriedad del Segundo Nivel de Transición de Educación Parvularia (Ley No. 20.710, 2013), Sobre Violencia Escolar (Ley No. 20.536, 2011), Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización (Ley No. 20.529, 2011), Calidad y Equidad de la Educación (Ley No. 20.501, 2011) y General de Educación (Ley No. 20.370, 2009). A éstas deben agregarse las modificaciones en la Ley de Subvención Escolar Preferencial, la implementación normada de diversos planes (gestión de convivencia escolar, de seguridad escolar, de sexualidad-afectividad-género y de apoyo a la inclusión, etcétera) y las modificaciones en el currículo de Educación Media en el 2019.

Además, el fenómeno de la alta migración ha impactado estructuralmente en la configuración del sistema escolar chileno. Los datos del Centro de Estudios MINEDUC (CEM, 2018) son decisivos. En 2017 el sistema chileno acogió en total a 3,558,394 estudiantes; 10 mil más que en 2015. No obstante, en este mismo periodo la matrícula de estudiantes chilenos disminuyó en 37 mil, y la de extranjeros aumentó en 46 mil. Resulta entonces que

el estudiantado migrante no sólo compensó la baja en la matrícula escolar de estudiantes chilenos, sino que también extendió la matrícula general, siendo transversal al tipo de dependencia.<sup>1</sup> Como efecto directo para el profesorado aumenta la demanda escolar. En términos pedagógicos, con la incorporación del alumnado extranjero surgen nuevos desafíos referidos a la inclusión educativa y a la construcción de un modelo intercultural que supere la lógica de la sola “multiculturalidad”, sumándose los nuevos decretos a favor de la inclusión.

Considerando estos datos, resulta preciso identificar y consolidar las evidencias científicas referidas al pensamiento docente acerca de sus prácticas en el contexto del sistema escolar chileno. El pensamiento del profesorado condiciona su propio desempeño profesional, a la vez que impacta en los demás agentes escolares. En la actualidad, según datos oficiales del CEM (2019), alrededor de 250 mil profesionales de la educación se desempeñan en el sistema escolar, afectando a un número importante de estudiantes y familias.

## 2. Antecedentes teóricos

### 2.1 El pensamiento docente y sus categorías

A fines de los años ochenta se asumió la relevancia del pensamiento docente, tanto para la práctica escolar y el desarrollo profesional del profesorado (Shulman, 1987, citado en Mansilla & Beltrán, 2013) como para la configuración de la identidad docente (Izarrá-Vielma, 2019). Este hito significó un avance en la profesionalidad del magisterio en cuanto al cambio en el análisis de su desempeño, superando la exclusiva revisión de conductas y acciones de aula del enseñante; creencias, pensamientos, teorías y saberes docentes –expresiones de la formación mental dinámica, abierta y contextualizada, como efecto de una construcción permanentemente en proceso– se transformaron en nuevos objetos de estudio.

En términos conceptuales, lo más reducido en cuanto al pensamiento docente son las creencias. Según Rojas (2014), las creencias son construcciones mentales que se mantienen o consolidan en el sujeto sobre la base de diversos modos de validación (por ejemplo, la

---

<sup>1</sup> Al 2017, 3,5% del estudiantado del sector público es extranjero. Al avanzar en el análisis de las cifras, se observa que el déficit de matrículas generales en los establecimientos públicos es el más bajo en catorce años: -0,09% (en 2010 era de -5,49%). Por su lado, donde más ha aumentado la matrícula de estudiantes extranjeros es en la dependencia particular pagada (cuatro veces) (CEM, 2018).

propia experiencia de vida o los consensos culturalmente aceptados), perpetuándose en el tiempo y transformándose en verdades incuestionables (Rodríguez & Pease, 2020).

Encuadradas en lo pedagógico, las creencias docentes<sup>2</sup> corresponden a las ideas instaladas que maneja el profesorado sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje (De Vincenzi, 2009, y Oliver, 2009, citados en Cortez et al., 2013) y sus derivados, que influyen y guían su desempeño profesional en forma predominante (Beyer et al., 2019; Rodríguez & Pease, 2020), aunque no determinan sus prácticas pedagógicas (Martin & Dismuke, 2018, citados en Larraín et al., 2021). Dichas creencias se conectan menos con los saberes pedagógicos y disciplinarios, y más con las ideas personales-afectivas y con la experiencia (Moreno 2001, citado en Rodríguez & Pease, 2020).

A pesar de la poca rigurosidad y que difícilmente se nutren de racionalidad o evidencia científica (Pajares, 1992, citado en Guzmán, 2013), las creencias están en el nivel más abstracto, complejo y difícil de identificar. Por ello, al pasar desapercibidas y estar naturalizadas, muchas de las creencias no son consideradas en las acciones de cambio de una escuela (Díez, 2006; Fullan, 2006; Marambio & Valdés, 2015, y Schein, 2010, citados en Aziz, 2018), transformándose a largo plazo en un invisible obstáculo. Más aún, como reconocen Rodríguez y Pease (2020), las creencias “pueden limitar la influencia de aquellos nuevos conocimientos explícitos en su práctica pedagógica si es que estos no se encuentran en concordancia con las creencias docentes más profundas” (p. 157).

No obstante los factores internos intervienen en las creencias, lo exógeno también impacta. Primero, Donoso et al. (2016) fundamentan la importancia de la información que recibe el profesorado para la configuración de sus creencias. En tanto, Vera et al. (2012) indican que las creencias docentes se surten de “la influencia del significado cultural de la disciplina, la calidad de la experiencia de servicio en las aulas y la oportunidad para la reflexión y la experiencia de servicio” (p. 305). El influjo del contexto cultural en la configuración de las creencias es reafirmado por Oliver (2009, citado en Cortez et al., 2013) y extremado por Rojas (2014), quien plantea que éstas tienen un origen siempre intersubjetivo. Igualmente, De Vincenzi (2009, citado en Cortez et al., 2013) afirma que las creencias se construyen y reconstruyen a través de la formación y la práctica educativa, sintetizando los conocimientos culturales y las experiencias personales. En suma, si bien cada docente porta sus ideas, permanentemente sus orígenes y proyecciones conversan con el contexto. Así, la responsabilidad por una u otra creencia se comparte culturalmente.

---

2 Rojas (2014) aporta con otras denominaciones: creencias del profesor, concepciones, constructos personales, metáforas, expectativas, entre otras.

Un importante grupo de autores sostiene que estas creencias inciden en el desempeño docente de varias maneras:

1. Guían el pensamiento, conducta y toma de decisiones educativas (Harvey, 1986 y Pajares, 1992, citados en Álvarez & Vera, 2015; Aziz, 2018; Prieto, 2001, citado en Castro et al., 2012; Oliver, 2009, citado en Cortez et al., 2013; Aguilar, 2003, Benítez, 2013, Contreras, 2009 y Gamboa, 2014, citados en Donoso et al., 2016; Guerra & Sebastián, 2015; Acevedo, 2009 y Gimeno, 2008, citados en Mansilla & Beltrán, 2013; Vera et al., 2012; Vergara, 2011).
2. Intervienen en la comprensión del conocimiento educativo y disciplinar, y sus fuentes epistemológicas (Gómez et al., 2014).
3. Son la base de la construcción individual y colectiva de valores, ideologías y prejuicios (Schein, 2010, citado en Aziz, 2018; Pascual & Navío-Gámez, 2018; Myers, 2000 y Navas et al., 1992, citados en Vera et al., 2012).

La literatura ha avanzado hacia nuevas categorías más complejas de creencias (Gómez et al., 2014). El concepto de creencias epistemológicas refiere al conjunto de creencias específicas sobre el conocimiento: entre la ingenuidad y la sofisticación (Guerra, 2008, Hofer & Pintrich, 1997, y Schommer, 1990, citados en Álvarez & Vera, 2015), suponiendo vínculos también con los modelos de enseñanza. Así, las creencias ingenuas conectarían con una enseñanza “transmisora de conocimientos”, y las creencias sofisticadas con una enseñanza “constructivista” (Guerra & Sebastián, 2015), transformando a las experiencias escolares de cada docente en la base de sus creencias epistemológicas (Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación [CIDE], 2012, citado en Saavedra, 2016), por sobre las experiencias de Formación Inicial Docente (FID) (Gómez, 2010, citado en Rojas, 2014; Cruz, 2008, citado en Saavedra, 2016). De modo que si las creencias epistemológicas ingenuas y la enseñanza “transmisora de conocimientos” abundan en las experiencias escolares del docente, difícilmente podrán ser reconfiguradas hacia creencias sofisticadas y una enseñanza constructivista que abunda, al menos en el discurso, en la FID. Incluso se sostiene que el impacto de la FID en la construcción de las creencias también es menor en relación con la experiencia laboral del docente, con sus redes de apoyo y con su formación continua (Imbernón, 2005, citado en Rojas, 2014).<sup>3</sup>

3 Esto es algo notable para afianzar la idea de que la FID, si bien es una etapa relevante en el desarrollo profesional, no es la principal; también, para cuestionar el enfoque estatal en la captación de los “mejores prospectos docentes” para iniciar la carrera, que en apoyar a los 250 mil docentes que ya están ejerciendo en el sistema escolar.

En el devenir teórico de las creencias emergen otros términos similares que evocan significados inéditos. ¿Es lo mismo hablar de creencias docentes y concepciones docentes? ¿Cuán necesaria es dicha clasificación? De lo presentado por Pajares (1992, citado en Donoso et al., 2016), las creencias serían “verdades personales incuestionables”, sin mayor sostén que lo experiencial y lo afectivo (incluso se habla de “fantasía”), mientras que las concepciones referirían “a marcos organizadores implícitos de conceptos, de naturaleza esencialmente cognitiva y que condicionan la forma de abordar las tareas ... Una combinación de creencias daría lugar a la concepción” (Donoso et al., 2016, p. 77). Para Beyer et al. (2019) “las creencias del profesor están fundamentadas más en lo empírico o intuitivo, mientras que las concepciones son producto del razonamiento y entendimiento de un determinado concepto” (p. 157). Esta disyuntiva se resolvería con una jerarquización terminológica y por la polaridad entre lo experiencial y lo cognitivo.

Por otro lado, la ciencia igualmente ha ahondado en el concepto de teorías subjetivas para hablar de aquellas “construcciones personales explicativas” (Castro et al., 2012, p. 575) que buscan “interpretar el mundo así como el propio comportamiento” (p. 575), pudiendo ser explícitas o implícitas. A su vez, Pascual y Navío-Gámez (2018) describen a las teorías implícitas y teorías explícitas del profesorado, cuya diferenciación descansa en la publicidad que se hace de cada teoría y su elaboración. Las teorías explícitas se establecen como aquellas ideas y discursos construidas de forma consciente. En cambio, las teorías implícitas hablan de un conocimiento fundamentalmente intuitivo, es decir, “respuestas a preguntas que jamás nos hemos planteado explícitamente, pero que creemos tan firmemente que condicionan nuestras acciones” (p. 76). San Martín (2012) se refiere a estas últimas como unos “marcos interpretativos inconscientes” (p. 165), pero bajo un “carácter organizado”, es decir, tienen cierta estructura, a diferencia de las simples creencias.

Sin restar valor a esto último, Guzmán (2013) sintetiza que tanto los conceptos anteriores (creencias, supuestos, concepciones, teorías) como otros sobre el pensamiento docente (cosmovisiones, perspectivas, percepciones, dilemas, visiones), “en general, se refieren a las formas en que, de manera implícita o explícita, el docente representa e interpreta la realidad en que se desenvuelve y, a partir de aquí, decide y actúa” (pp. 872-873). Es decir, en un ánimo simplificador, el pensamiento docente no es más que la interpretación de la realidad que hace el profesorado, en tanto individuo y grupo profesional.

### 3. Metodología

Este estudio se enmarca bajo un paradigma cualitativo. Corresponde a una investigación secundaria, con diseño tipo revisión sistemática, sin meta-análisis (no-estadístico), con la que se pretende sintetizar evidencia científica levantada desde estudios primarios u originarios, para responder a una pregunta de investigación (Hederich et al., 2014; Ramírez et al., 2013). A diferencia de un diseño de revisión narrativa,<sup>4</sup> la revisión sistemática “establece a priori un protocolo explícito y ‘sistemático’, con el objetivo de no intervenir a posteriori sobre los resultados obtenidos. También este protocolo debe permitir replicar la revisión a cuantos investigadores les parezca oportuno” (Martín et al., 2008, p. 12).

Asimismo, este estudio se distingue de uno de carácter bibliométrico, que refiere taxativamente al “análisis cuantitativo de la producción científica a través de la literatura, estudiando la naturaleza y el curso de una disciplina científica” (Ovalles-Toledo et al., 2018, p. 219). Es decir, el objeto de la bibliometría está en el análisis de la trayectoria disciplinaria, ya sea para orientar políticas de producción académica o bien para reconocer las tendencias investigativas: se observa a sí mismo. Contrariamente, el actual estudio busca complementar el objeto de investigación desde distintas miradas, esto es, de cada estudio recogido y revisado, permitiendo obtener conclusiones más densas sobre dicho objeto.

La indagación bibliográfica de reportes, artículos e informes de investigación se realizó entre octubre de 2019 y enero de 2020, mediante la consulta digital a:

- Bases de datos D-BEIC, Descubridor SIBUM y Google Scholar.
- Catálogo de artículos y estudios disponibles en las páginas web de las revistas científicas chilenas y organismos estatales oficiales (Agencia de Calidad de la Educación, Consejo Nacional de Educación y Ministerio de Educación de Chile).

Se aplicó como filtro general el periodo 2011-2020. Las palabras clave utilizadas, siendo combinadas y traducidas al idioma inglés para ampliar la búsqueda, fueron “creencia”, “docente”, “percepción”, “teoría implícita”, “teoría subjetiva”, “escuela”, “liceo”, “profesores”, “profesorado”, “pensamiento docente” y “Chile”.

Se determinó que, para ser seleccionadas, las fuentes de información debían cumplir con al menos uno de los siguientes criterios de elegibilidad, enmarcándose permanentemente en el objeto de estudio declarado y el contexto escolar chileno:

---

4 Según Martín et al. (2008), en una revisión narrativa “es el propio autor quien selecciona sin ningún criterio previamente establecido los artículos que incluirá y revisará” (p. 12), bajo un rigor metodológico algo superfluo.

- a. Presentar resultados de estudios o investigaciones sometidas a arbitraje científico.
- b. Presentar resultados de estudios o investigaciones de entidades privadas con financiamiento público.
- c. Presentar resultados de estudios o investigaciones ejecutadas por instituciones del Estado de Chile.

Se excluyeron de la búsqueda los resultados de tesis, tesinas e investigaciones de pregrado.

Fueron seleccionadas 28 fuentes de información (Tabla 1), describiendo cada una de éstas una investigación en particular. De dichos estudios, 12 utilizan metodología cuantitativa, 15 cualitativa y dos operan bajo un modelo mixto. El número total de docentes participantes, considerando sólo los datos disponibles en las fuentes, corresponde a 48,079.<sup>5</sup>

**Tabla 1. Estudios revisados**

Autor	Año de publicación	Paradigma / enfoque	Muestra / participantes (docentes)
Vergara, C.	2011	Cualitativo	4
Ávalos, B. y Sotomayor, C.	2012	Cuantitativo-Cualitativo	2.009
Ravanal, E., Quintanilla, M. y Labarrere, A.	2012	Cuantitativo	53
San Martín, C.	2012	Cualitativo	28
Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I. y Guzmán, C.	2013	Cualitativo	3
Mansilla, J. y Beltrán, J.	2013	Cualitativo	16
Flores, C.	2014	Cualitativo	29
Díaz, C., Solar, M., Soto, V. y Conejeros, M.	2015	Cuantitativo	95
Muñoz, M., López, M. y Assaél, J.	2015	Cualitativo	24
Guerra, P. y Sebastián, C.	2015	Cuantitativo	1.634
Álvarez, A. y Vera, D.	2015	Cualitativo	14
Inostroza, F.	2016	Cualitativo	3
Salinas, J., Oller, M., y Muñoz, C.	2016	Cuantitativo-Cualitativo	17
Donoso, P., Rico, N., y Castro, E.	2016	Cuantitativo	418
Bächler, R. y Pozo, J.-I.	2016	Cualitativo	32

<sup>5</sup> La cantidad de docentes es superior debido a que el estudio *Tarea de Todos. Hacia una visión compartida de la calidad de la educación* (Agencia de Calidad de la Educación, 2018b) no desglosa el número específico de participantes.

Autor	Año de publicación	Paradigma / enfoque	Muestra / participantes (docentes)
Saavedra, D.	2016	Cualitativo	12
Cisternas, T.	2016	Cualitativo	24
Camacho, J.	2017	Cuantitativo	142
Varas, P. y Ferreira, R.	2017	Cuantitativo	91
Agencia de Calidad de la Educación [ACE]	2018a	Cuantitativo	39.328 <sup>6</sup>
Barraza, P. y Leiva, I.	2018	Cuantitativo	194
Ravanal, E., López, F. y Rodríguez, L.	2018	Cuantitativo	92
Agencia de Calidad de la Educación [ACE]	2018b	Cualitativo	No declarado oficialmente
Pascual, J. y Navío-Gámez, A.	2018	Cualitativo	31
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico [OCDE]	2019	Cuantitativo	1.963
Araya, S., Monzón, V. e Infante, M.	2019	Cualitativo	25
Gelber, D., Treviño, E., González, A., Escribano, R., y Ortega, L.	2019	Cuantitativo	102
Prieto, M.	2019	Cualitativo	33

Fuente: elaboración propia.

La pregunta que guía este trabajo es: ¿Cuál es la evidencia científica producida durante el periodo 2011-2019 respecto al pensamiento del profesorado chileno sobre los saberes pedagógicos y disciplinarios, en el contexto del sistema escolar?

El trabajo de análisis levantó ocho categorías emergentes, descritas en la Tabla 2.

**Tabla 2.** Categorías y descripciones

Categoría	Descripción
Aprendizaje escolar	Aprendizajes experimentados por el estudiantado escolar como efecto presumible de una acción pedagógica.
Currículo y Didáctica	Saber seleccionado para ser enseñado y sus variables de transmisión.

<sup>6</sup> Esta cantidad de docentes se extrajo del documento Metodología Factores Asociados 2017 (ACE, 2018c), pues no se encuentra indicada explícitamente en el informe original del estudio (2018a).

Categoría	Descripción
Conocimiento científico-educativo	Características de la construcción del saber seleccionado para su transmisión educativa.
Desempeño en aula	Gestión docente en el aula con pretensión de generar aprendizajes.
Innovación Educativa	Acciones explícitas que implican modificaciones educativas paradigmáticas y duraderas.
Evaluación de los aprendizajes	Valoración del aprendizaje, mediante procedimientos e instrumentos, en distintos momentos y por distintos agentes, para certificar aprendizajes o bien mejorarlos.
Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE)	Evaluación nacional de carácter censal que forma parte del sistema nacional de evaluación de los aprendizajes.
Inclusión educativa y diversidad	Gestión positiva a favor de la incorporación educativa de sujetos tradicionalmente excluidos de la escuela clásica –por su diferencia con lo normativo–, bajo la pretensión a asumir la heterogeneidad como la naturaleza real del aula.

Fuente: elaboración propia.

## 4. Resultados

### 4.1 Aprendizaje escolar

Según los *Resultados de la encuesta TALIS 2013* (CEM, 2015), el profesorado chileno de 7° y 8° básico se mueve en una coexistencia de enfoques disímiles del aprendizaje: conductismo y constructivismo. En Ravanal et al. (2018) se amplía este hallazgo en cuanto que también hay una baja coherencia entre lo que dice el profesorado (enfoque constructivista) y lo que finalmente hace (enfoque conductista o tradicional). Esto se explicaría fundamentalmente por la predominancia de una creencia epistemológica de tipo ingenua, ratificada en Guerra y Sebastián (2015), al concluirse que los docentes investigados “no han logrado internalizar una visión constructivista del conocimiento” (p. 120), a pesar de actuar con un currículo nacional diseñado bajo esa idea de aprendizaje.

Las investigaciones cualitativas discrepan con esta última imagen, al destacar un alto “ideal constructivista”, presumiblemente gracias a los oficios de la propia FID y a las actividades de formación continua. En efecto, en Cortez et al. (2013) los investigados hacen referencia al aprendizaje significativo, al rol del docente como guía y monitor, a los vínculos afectivos y la cercanía, al buen ambiente de clase, a la formación integral del estudiante (conocimientos-habilidades-actitudes), a la incorporación de sus intereses y

necesidades, a la riqueza del contexto social para generar aprendizajes, al respeto de los estilos de aprendizaje, a la participación activa del estudiante, entre otros. Algo similar se recoge en Saavedra (2016), en el contexto de la enseñanza de Religión. Se observa al profesorado acercándose al protagonismo del estudiantado y tomando distancia de la enseñanza tradicional de transmisión de conocimiento.

Igualmente, en Donoso et al. (2016), el profesorado asume, por ejemplo, al aprendizaje matemático como:

un proceso cognitivo que es necesario estimular, que se verá favorecido por el esfuerzo y trabajo personal, que requiere de un agente externo al estudiante que estimule dicho proceso (si bien esto es algo menos importante), fomentando cierto tipo de actividades, que explique, ayude y corrija sus errores ... [Los docentes] no conceden excesivo valor a la predisposición genética de los sujetos hacia las matemáticas para el aprendizaje de la materia. (pp. 89-90)

En el mismo trabajo se recoge el valor del error del estudiante para conocer el estado inicial del aprendizaje (evaluación diagnóstica) y los aspectos por mejorar (formativa).

Adhesiones indirectas del profesorado hacia conceptos constructivistas también se leen en los estudios cuantitativos de Barraza y Leiva (2018), OCDE (2019), ACE (2018a) y Díaz et al. (2015); y en los cualitativos de Mansilla y Beltrán (2013), Bächler y Pozo (2016), Muñoz et al., (2015), Vergara (2011) y Gelber et al. (2019).

A pesar de esto, tal como se recoge en Barraza y Leiva (2018), el manejo del “ideal constructivista” en el profesorado parece perpetuar neuromitos. Uno de éstos, el referido a la cuestionada teoría de los estilos de aprendizaje: 89% del profesorado afirma que “adaptar las clases según los estilos de aprendizaje de los estudiantes mejora su rendimiento académico” (p. 25).

Por su parte, Bächler y Pozo (2016) indagan cualitativamente en las concepciones docentes respecto a las emociones y el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los investigadores identifican en el pensamiento docente un cisma entre emociones y desarrollo cognitivo, donde las emociones “acompañan” el aprendizaje, pero sin integrarse. En algunos casos, las concepciones sobre las emociones tienden a confundirlas con aspectos valóricos o con el desarrollo y crecimiento personal, frecuentemente alejadas de lo intelectual y cognitivo.

## 4.2 Currículo y didáctica

Entre los profesores principiantes, en Cisternas (2016) el diseño curricular es conceptualizado como un ejercicio menor, “una tarea mecánica, burocrática o simplemente tediosa, y en menor medida es planteada como un momento exigente en términos profesionales o sobre el cual no se sienten preparados lo suficientemente” (p. 37). La autora reconoce que tal noción está presente básicamente en establecimientos donde la responsabilidad de planificar se encuentra delegada en empresas y agentes externos.

A la par de esta ingenuidad comprensiva sobre el currículo, se encuentra la didáctica. Mansilla y Beltrán (2013), en su indagatoria sobre la coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares en profesores participantes, identifican a un subgrupo de docentes que “no tienen claridad respecto de la acepción del concepto de didáctica, además de que confunden los recursos didácticos con las estrategias didácticas, y viceversa” (p. 38). A mayor abundamiento, este profesorado enmarca a la didáctica como lo “lúdico”, “motivador” y sinónimo de “metodología”.

Sin embargo, en Camacho (2017) se puede concluir –en términos cuantitativos– que las dificultades en estos saberes pedagógicos no están circunscritas sólo al profesorado novato, sino que son transversales a la carrera docente. A la desvalorización de la planificación vista antes, se suma el desconocimiento de la estructura del currículo nacional. El profesorado investigado afirma erróneamente que la inclusión curricular de los saberes ligados a la igualdad de género dependería del currículo nacional (escolar, central) y de las políticas públicas; el currículo es visto como un máximo, sostiene Camacho (2017). Los investigados desconocen el principio de libertad de enseñanza garantizado por la Constitución chilena, que otorga una base normativa para flexibilizar y complementar el currículo nacional mínimo con nuevos contenidos.

A su vez, Saavedra (2016), al estudiar cualitativamente las creencias en el contexto de la enseñanza de la religión católica en catorce docentes, informa que éstos comprenden la finalidad de su asignatura en cuanto al currículo nacional. Paradójicamente, los investigados definen de forma equivocada al currículo nacional de Religión y sus Objetivos de Aprendizaje como una “propuesta”, resultando ser obligatorios, en realidad. Ante tal creencia, discursan sobre una flexibilidad “para modificar los contenidos y objetivos según el contexto escolar en el cual se desempeñan” (p. 340).

En síntesis, las creencias expresan que el manejo de la política curricular es irregular.

Finalmente, en el mismo estudio de Saavedra (2016), el profesorado considera a la planificación como un instrumento esencial para la enseñanza, entendiendo que está

abierta a los imprevistos de la clase; por ello la planificación y la enseñanza debe basarse en el conocimiento del docente sobre su alumnado.

### 4.3 Conocimiento científico educativo

El estudio sobre los neuromitos en educación ha sido una conveniente oportunidad para reconocer sentimientos, creencias y pensamientos del profesorado sobre lo pedagógico y científico. Los resultados obtenidos en Varas y Ferreira (2017) sobre los supuestos conocimientos neurocientíficos que maneja un centenar de profesores nacionales, manifiestan que “independiente de su área de especialización o del nivel educativo en que desempeñan su labor, [éstos] tienen dificultades para discriminar neuromitos de información científica” (p. 357).

Similarmente, en Barraza y Leiva (2018) se ofrecen definiciones análogas y realmente decidoras:

En total, los docentes respondieron “a favor” de los neuromitos un 59.70% de las veces, “en contra” un 28.35% y “no sabe” en un 11.94%. Además, se encontró que un 60.83% de docentes encuestados creen en seis o más neuromitos y el 98.97% de docentes creen en al menos un neuromito. (p. 24)

Por otro lado, los neuromitos más aceptados y que se encuentran mayormente entre el profesorado de establecimientos públicos, son los siguientes:

i) adaptar las clases según los estilos de aprendizaje de los estudiantes mejora su rendimiento académico (89.17%); ii) la teoría de las inteligencias múltiples está científicamente comprobada (89.17%); iii) ejercicios de coordinación motora mejoran la integración de funciones cerebrales entre ambos hemisferios (85.56%); y iv) diferencia en la dominancia hemisférica (“cerebro izquierdo”, “cerebro derecho”) ayudan a explicar diferencias individuales entre estudiantes (79.38%). (Barraza & Leiva, 2018, p. 25)

En Álvarez y Vera (2015), bajo un diseño cualitativo, y tras estudiar una quincena de casos, se reconocen tres variables intervinientes en las creencias del profesorado: edad, años de estudio/grado profesional y características de su FID. Los autores concluyen que, a medida que el profesorado aumenta en edad y experiencia profesional, sus creencias sobre el conocimiento y el aprendizaje se dirigen hacia un tipo de creencia ingenua. Contrariamente,

se determina que a mayor nivel o grado educacional las creencias epistemológicas son más sofisticadas. En este sentido, se infiere que el aumento de las creencias ingenuas, conforme avanza en experiencia, se puede contrarrestar con mayor especialización y estudio.

En el caso particular de los docentes del Programa de Acreditación de Excelencia Pedagógica, de quienes se presumirían altas capacidades, en Guerra y Sebastián (2015) se advierte “un desarrollo limitado de las creencias epistemológicas de los docentes, especialmente aquellas ligadas al ámbito del conocimiento, que son las que presentan los valores más ingenuos” (p. 119). Del profesorado de excelencia estudiado –1,634 sujetos–, la mayoría tiende a comprender el conocimiento como piezas aisladas, en una alta clasificación entre los saberes (Bernstein, 2001), que por lo demás no cambia con el tiempo. Sin embargo, “las creencias relacionadas al ámbito del aprendizaje se ubican hacia extremos más sofisticados (capacidad y velocidad para aprender)” (Guerra & Sebastián, 2015, p. 119). En síntesis, sin caer en la polarización, el conocimiento disciplinar de este profesorado sería más “ingenuo” que su conocimiento pedagógico.

Sobre esto último, coincidentemente, los profesores novatos tienen entre sus mayores preocupaciones el conocimiento y los contenidos a enseñar. Según lo reportado cualitativamente en Flores (2014), asumen problemas en el manejo disciplinar.

En otro ámbito referido al conocimiento, en Araya et al. (2019) se busca identificar la comprensión que maneja un grupo de 25 docentes de biología sobre la interdisciplinariedad. Las conclusiones dan cuenta de un profesorado que confunde lo interdisciplinar con lo multidisciplinar, refiriéndose equivocadamente al primero como “una simple relación o integración de disciplinas o asignaturas, pero sin una real convergencia entre las áreas del conocimiento involucradas” (p. 421). A pesar de este problema conceptual, al ahondar en otras preguntas indirectas, el profesorado se acerca al sentido real de la interdisciplinariedad. Del mismo modo, en esta investigación el profesorado afirma trabajar interdisciplinariamente sus clases de biología, a través de las actividades de aprendizaje, empero “se reconoce una escasa colaboración en las clases de Biología de profesionales de otras áreas debido, principalmente, a la falta de tiempo o instancias formales para la coordinación de un trabajo interdisciplinar” (p. 422). Todo esto significaría que el profesorado estudiado posee nociones generales sobre la interdisciplinariedad, con dificultades en su conceptualización y para llevarla efectivamente al aula.

Respecto a las creencias y visiones docentes sobre el conocimiento, una categoría especial es el saber disciplinar de las asignaturas del currículo escolar.

Indagado cuantitativamente en Donoso et al. (2016), el profesorado justifica el aprendizaje de la matemática escolar por razones de “utilidad social y profesional”, esto es, sa-

beres “necesarios para desenvolverse en la vida”, vinculados con la realidad próxima. Para los indagados, la matemática debe ser planteada mucho más desde el uso social y cotidiano, “y menos [desde] una interpretación utilitaria, en lo que se refiere a ser herramienta para otras ciencias” (p. 89). Valoran homogéneamente lo conceptual, procedimental y actitudinal de la matemática, inclinándose levemente hacia el “saber hacer”.

Por su lado, Salinas et al. (2016) estudian las representaciones sociales de docentes de ciencias sociales sobre la participación ciudadana. El 53% del profesorado expresa una representación social minimalista de la participación ciudadana, esto es, limitada a las elecciones y al derecho a opinar públicamente; mientras que 41% la percibe desde una representación intermedia categorizada como “ascendente”. El reporte menciona que estas representaciones son independientes del género, origen académico (FID) o el tipo de dependencia del establecimiento (público o privado). En la misma indagación se presentan dificultades de comprensión de conceptos disciplinares: 82% del profesorado “no logra diferenciar los conceptos de ‘Educación Cívica’ y ‘Formación Ciudadana’, usando indistintamente uno u otro para referirse a su práctica docente. El 18% restante sólo logra realizar una diferenciación parcial entre ambas” (p. 153).

Por último, en Ravanal et al. (2012) se analizan las creencias de profesores de biología sobre la preparación de la enseñanza. Concluyen, según datos cuantitativos, que:

los docentes de biología sitúan sus racionalidades, al referirse a la enseñanza de la ciencia, en ámbitos de comprensión conceptual y contextual. Surge una noción de un contenido científico absoluto, caracterizado por una construcción lógica incuestionable, lo que hace de la enseñanza de la biología pobremente *racional* y *razonable*. (p. 887)

En consecuencia, existiría “una visión epistemológica tradicional-dogmática” (Ravanal et al., 2012, p. 888). El profesorado cree que la enseñanza de la biología permite lograr “aprendizajes definitivos” (p. 888), sin considerar los conocimientos previos de los estudiantes, por lo que “emerge la noción de que las ideas y la evolución de ellas no son relevantes durante la enseñanza” (p. 888). En definitiva, dicen los investigadores, el contenido conceptual enseñado tiene valor en sí mismo, una conclusión justificada en que el profesorado valora la experimentación en función de tal contenido enciclopédico y su comprobación a través del método científico, y no en el proceso de experimentación mismo –por ejemplo, de hipotetizar, elaborar preguntas– ni en el desarrollo de las habilidades científicas.

#### 4.4 Desempeño en aula

Según la versión 2018 del estudio internacional TALIS (OCDE, 2019), el profesorado tiene una alta opinión sobre su propia gestión de aula. En su mayoría dicen ser comprensivos frente a la disrupción estudiantil, a la vez que ser propensos a generar aprendizajes significativos y promover la autonomía intelectual. La cantidad de docentes chilenos con esta opinión es superior a la de los demás países participantes:

86% de los docentes reportan que frecuentemente calman a los estudiantes que interrumpen la clase (promedio de la OCDE 65%) y 92% reportan que frecuentemente explican cómo se relacionan temas nuevos y antiguos (promedio OCDE 84%) ... 67% de docentes informan que frecuentemente dejan a los estudiantes que decidan sobre sus propios procedimientos para resolver tareas complejas. (OCDE, 2019, p. 2)

En la misma línea de la alta autoestima profesional, en Cortez et al. (2013), al estudiar a un pequeño grupo de docentes novatos calificados como “ejemplares”, los sujetos investigados identifican la “vocación” y la “pasión” como elementos esenciales de su buena enseñanza.

Sin embargo, otros trabajos cuantitativos plantean abiertamente contradicciones al interior de los discursos y creencias docentes. En Ávalos y Sotomayor (2012) el profesorado coincide en que la enseñanza debe centrarse en el logro de resultados de aprendizaje de los estudiantes, lo cual resulta discordante –en la visión de los autores– con un discurso que tiende a rechazar los productos educativos y otorgarles mayor valor a los procesos. En el mismo sentido, en Díaz et al. (2015), los docentes muestran percepciones contrapuestas sobre proceso de aprendizaje. Por un lado, “las actividades colaborativas las impulsan (o están de acuerdo con su implementación) nueve de cada diez maestros del sistema escolar” (p. 235), pero por otro, más de la mitad sostiene “que el aprendizaje efectivo se desarrolla en un ambiente ordenado y silencioso” (p. 235).

Finalmente, respecto a la gestión del tiempo de aula, de nuevo en TALIS 2018 (OCDE, 2019), las y los docentes afirman dedicar la mayor parte del tiempo lectivo al proceso educativo (70%), siendo más bajo que el promedio OCDE. Complementariamente, “el 30% restante se distribuye entre un 12% destinado a tareas administrativas (ej. registrar asistencia, entregar información/formularios del centro educativo) y un 18% a mantener el orden en la sala de clases” (p. 2).

#### 4.5 Innovación Educativa

Pascual y Navío-Gómez (2018) examinan en las creencias de 25 docentes el tópico de la innovación. Los resultados cualitativos señalan una asociación habitual entre innovación educativa y cambio, entendiendo este último como una adaptación a las necesidades de los estudiantes o a desafíos muy concretos de aula, en sentido contrario a una transformación paradigmática o real.

Esta vez, con datos cuantitativos, en Díaz et al. (2015) 63% del profesorado manifiesta promover iniciativas innovadoras para el establecimiento. Mientras tanto, 44% plantea la habitualidad de innovaciones en el establecimiento.

#### 4.6 Evaluación de los aprendizajes

De acuerdo con los resultados del estudio *Voces de los docentes 2017* de la ACE (2018a), la muestra completa asegura realizar regularmente “preguntas evaluativas” a sus estudiantes durante la clase, para comprobar si han comprendido los contenidos o afianzado sus habilidades; aunque al indagar pormenorizadamente en los datos aparecen matices. Se descubre que “a medida que los profesores van aumentando sus años de experiencia, va disminuyendo la proporción que señala realizar preguntas a los estudiantes para evaluar si han comprendido o adquirido las habilidades planificadas durante todas las clases” (p. 29).

Respecto a las preguntas evaluativas que se realizan en actividades más complejas, se evidencia que la proporción de docentes que declara realizarlas en todas las clases, disminuye heterogéneamente entre los tipos de escuelas:

en los establecimientos municipales, el 68% de los profesores declara realizar estas actividades todas las clases, cantidad superior al 62% que declara lo mismo en establecimientos particulares subvencionados y al 56% que señaló que lo hacía en establecimientos particulares pagados. (ACE, 2018a, p. 29)

Además, las diferencias también aparecen por nivel educativo: “el grupo de profesores que declara realizar estas actividades durante todas las clases alcanza el 73% para 4° básico, 66% para 8° básico y 56% para II medio” (ACE, 2018a, p. 30).

En TALIS 2018 (OCDE, 2019) se valida relativamente lo anterior. Entre los docentes chilenos, 89% dice evaluar “de forma rutinaria el progreso de sus estudiantes observándolos y brindando retroalimentación inmediata” (p. 2).

De regreso a *Voces de los docentes 2017* (ACE, 2018a), la autoevaluación y la evaluación entre pares son los tipos de evaluación que en menor medida utiliza el profesorado encuestado. En el caso de la coevaluación, más de un tercio afirma haber utilizado “nunca o pocas veces” este procedimiento. Curiosamente, es el profesorado de establecimientos públicos el que señala más veces aplicarla, “llegando a diferencias incluso del 11% si se compara con los docentes de establecimientos particulares pagados” (p. 30). De manera contraria, en Díaz et al. (2015) los docentes afirman utilizar frecuentemente estos dos tipos de evaluación. Similar información brota en TALIS 2018 (OCDE, 2019): casi la mitad del profesorado señala que frecuentemente realiza actividades de autoevaluación.

Un pequeño grupo de docentes certificados como destacados por el Sistema Nacional de Evaluación Docente fue abordado en una investigación cualitativa sobre evaluación, en Vergara (2011). Se advierten respuestas similares entre los docentes en relación con el concepto de evaluación, sus funciones y finalidades; a la vez que se refieren a la evaluación “como un juicio de valor y como un proceso de búsqueda de información” (p. 16), aspectos que superan las etapas tradicionalmente asociadas a la evaluación (aplicación de instrumentos y calificación). A muy breve escala –cuatro casos–, se detecta que este profesorado destacado diseña su evaluación “contra los principios de una evaluación integral, instrumentos centrados en la memorización comprensiva de los diferentes contenidos” (p. 15). Por ello, el autor concluye que los principios teóricos de los docentes analizados son un tanto difusos y poco claros, sin observarse explícitamente un concepto de evaluación.

En el mismo extracto anterior, los profesores expresan que la evaluación “no es un obstáculo en su práctica y subrayan su finalidad formativa por sobre la exigencia administrativa” (p. 15). Especifican además que:

... la evaluación debe integrar distintas estrategias e instrumentos que permitan recopilar información acerca del aprendizaje de los alumnos (Córdoba, 2006). ... [y que] la evaluación debe ser parte en el proceso de enseñanza-aprendizaje y apuntan a la relación que debe existir entre las actividades de aprendizaje y las actividades de evaluación. (p. 15)

Empero, en una abierta contradicción conceptual, el profesorado afirma utilizar instrumentos de evaluación afines a un sólo tipo de conocimiento y a cantidad restringidas de habilidades, incluso siendo docentes de disciplinas y niveles diferentes.

Por último, en el estudio cuantitativo de Díaz et al. (2015), cuatro de cada diez docentes coinciden en que la finalidad primordial de la evaluación es la calificación del aprendizaje del estudiante, entendiendo calificar como poner una nota. A pesar de que no es la mayoría, es una cantidad importante.

#### 4.7 Sistema de Medición de la Calidad de la Educación

En la revisión de las evidencias sobre el pensamiento docente y el SIMCE predominan los trabajos cualitativos.

En la investigación *Tarea de todos: Hacia una visión compartida de la calidad de la educación* (ACE, 2018b), se advierte que el profesorado guarda una visión negativa sobre el SIMCE. Expresan que la prueba obscurecería diversas dimensiones de la calidad educativa. Esta visión coincide con lo recogido en Prieto (2019).

En Pascual y Navío-Gómez (2018) la existencia de “estandarizaciones” como la prueba SIMCE es calificada por el profesorado como una barrera para la innovación y el cambio. Mientras que en Muñoz et al. (2015) se reflexiona que la preparación y aplicación de estas pruebas “obstaculiza[n] la posibilidad de respetar los ritmos de aprendizajes [sic] de los estudiantes, realizar ajustes curriculares y planificar una diversidad de metodologías para un contenido” (p. 77).

Nuevamente, en Prieto (2019) se plantea que la estandarización, a través del SIMCE, quita “calidad” al proceso de enseñanza, como efecto de la pérdida de autonomía por parte del profesorado. De similar manera, al reducir gran parte de las acciones a la rendición de la prueba, se produce un estrechamiento en relación con las nociones de calidad y educación. Respecto a esto, el profesorado plantea que con el SIMCE se afectarían tres dimensiones de la educación: “el propio concepto de educación y del proceso de enseñanza-aprendizaje, el papel que desempeña el profesorado y el lugar que se atribuye al alumnado” (p. 13).

En Salinas et al. (2016), el profesorado sitúa la preparación del SIMCE como un impedimento para la enseñanza de la ciudadanía, pues la prueba “impondría una gran presión a los centros educativos, obligándoles a dirigir sus esfuerzos exclusivamente en lograr que los alumnos memoricen la mayor cantidad posible de contenidos” (p. 154).

Por otro lado, Inostroza (2016) concluye que, si bien el profesorado de matemática tiende a criticar la formación de estudiantes “mecanizados”, centrados en las calificaciones y el SIMCE, los sujetos investigados también argumentan en la dirección contraria, pretendiendo en el desempeño de su alumnado las mismas características criticadas

(“mecanización”), ajustándose al modelo de “estudiante de buen rendimiento académico en matemática”. Esto demostraría una pugna discursiva en el profesorado: crítica al sistema escolar y al Estado, y sobreexigencia académica al estudiantado. Se puede agregar que los sujetos investigados en Prieto (2019), sin duda, se adscriben mucho más al primer discurso, en cuanto que mediante el SIMCE el estudiantado ya no es “el fin último” del sistema educativo, sino un medio para la salud del sistema: para demostrar su calidad, el sistema utiliza al estudiantado.

Por último, en ninguno de los trabajos revisados se observa alguna idea asociada a los objetivos y utilidades oficialmente establecidos por las políticas públicas respecto al SIMCE, lo que representaría una falta de acceso del profesorado chileno a la información oficial del Estado.

#### 4.8 Inclusión educativa y diversidad

En Muñoz et al. (2015) se investigan las concepciones docentes respecto a la diversidad. Detectan en el discurso del profesorado perspectivas educativas disímiles acerca de la diversidad (individual, dilemática e interactiva). Inclusive, algunos encuestados adscriben a más de una perspectiva. Tal conclusión resulta repetitiva, atendiendo a los hallazgos en San Martín (2012), donde se evidencia la existencia de diversos modelos, algunos hasta contrapuestos. En este trabajo, el profesorado aduce dificultades para llevar a la práctica los planteamientos inclusivos sobre la evaluación, además de conflictos para definir las calificaciones. El camino escogido por el profesorado ha sido disminuir la complejidad de las evaluaciones, paradójicamente, alejándose de los fines contemporáneos de la inclusión educativa.

Nuevamente en Muñoz et al. (2015), otro resultado cualitativo demuestra que la perspectiva individual –vinculada al modelo médico/rehabilitador– aparece arraigada en el quehacer docente. Esto resulta indiferente si es un educador especial o generalista. Como muestra, algunos participantes usan “las discapacidades y/o las siglas diagnósticas como nombres propios de los estudiantes, nombrándolos por ejemplo como niños PIE, la niña sorda, el niño TEL” (p. 76).

Más barreras se conocen en los resultados del mismo estudio (Muñoz et al., 2015). El profesorado de educación diferencial plantea la opción de realizar los apoyos correspondientes “en el aula regular con todos los estudiantes” (p. 77) y que las metodologías y estrategias didácticas sean preparadas para el beneficio de cada estudiante. Sin embargo, dicen no contar con las condiciones de trabajo adecuadas: más tiempo disponible para

planificar conjuntamente con otros docentes y una baja cantidad de estudiantes por sala. Por ello, deciden apoyar al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) en forma apartada. Son similares a las barreras vistas en San Martín (2012) en cuanto al poco tiempo y la masividad de aula, agregándose a éstas la falta de formación profesional y el desfase que estima el profesorado “en el desarrollo de las habilidades de los alumnos que presentan discapacidad intelectual en relación con la clase” (p. 178).

El trabajo cuantitativo de Gelber et al. (2019) sobre las creencias docentes acerca de diversidad e inclusión, determina que mientras el profesorado de educación diferencial manifiesta una visión práctica (diversificación de estrategias curriculares), los docentes de matemática adhieren fundamentalmente a una visión teórica (declaraciones de la inclusión desde una mirada prescriptiva, sin informar cómo implementar) y en menor medida a una visión social (buena convivencia y aceptación de diferencias).

Sobre las estrategias para atender a la diversidad en el aula, los mismos autores advierten que sólo 46% del profesorado de matemática señala respetar los ritmos de aprendizaje de sus estudiantes, entregando una tarea diferenciada tanto a los estudiantes con NEE como a los que trabajan más rápido. Además, sólo uno de cada tres docentes asegura incorporar en la enseñanza aspectos de las culturas de origen del alumnado (originarios, migrantes), cuando este contexto existe. Sin embargo, reportando contexto a su enseñanza para favorecer el aprendizaje, 87% de los participantes afirma usar las situaciones y problemas de la vida cotidiana de los estudiantes.

## 5. Conclusiones

Estas conclusiones pretenden responder la pregunta central de este trabajo: ¿Cuál es la evidencia científica producida durante el periodo 2011-2019, respecto al pensamiento del profesorado chileno sobre los saberes pedagógicos y disciplinarios, en el contexto del sistema escolar?

Sobre el aprendizaje escolar se establece una coexistencia de enfoques conductistas y constructivistas, evidentes en el discurso y en la relación discurso-acción, aunque con amplia superioridad del constructivismo. Como efecto innecesario de esta última predominancia se advierte una tendencia a la reproducción de neuromitos y la separación entre cognición y emoción en el aprendizaje.

Respecto al currículo y la didáctica, se concluye un pensamiento docente que circunscribe al diseño curricular y didáctico como una tarea menor, desvalorizada y enlazada a lo burocrático. Esto sería coherente con dificultades conceptuales sobre los funda-

mentos de la didáctica y la estructura y organización del currículo nacional, sin reconocer prescripciones y sugerencias. Paradójicamente, desde algunos estudios el profesorado reconoce el currículo como flexible al contexto.

En cuanto al conocimiento científico-educativo, se da cuenta de dificultades en la discriminación entre información científica e información seudocientífica, además de una debilitada noción de la interdisciplinariedad y el desarrollo de creencias ingenuas, problemas que aumentan a la par de la experiencia acumulada, lo que es posible revertir a base de mayor especialización y perfeccionamiento.

En la misma categoría, se evidencia el pensamiento docente sobre el conocimiento disciplinar en un sentido más bien ingenuo, al contrario del pensamiento sobre el conocimiento pedagógico, considerado “sofisticado”. En términos de cada disciplina, los hallazgos hablan de una mirada social y cotidiana de la matemática, una representación limitada de la participación ciudadana como contenido de enseñanza y una centralización de las ciencias naturales como contenidos conceptuales ensimismados, donde el método científico tiene un uso sólo instrumental.

Respecto al desempeño de aula, se reconoce una alta opinión del profesorado sobre sí mismo, al autorreferirse como comprensivos y promotores de aprendizajes significativos. Empero, se muestran contradicciones al interior del pensamiento verbalizado: trabajo silencioso contra trabajo colaborativo, y valor al proceso de aprendizaje contra valor al producto o resultado de aprendizaje.

Sobre la innovación educativa se aprecia una adherencia de ésta a una comprensión del “cambio como adaptación”, más que al “cambio como transformación”. Un grupo importante de docentes dice promover la innovación en su práctica.

En cuanto a la evaluación de los aprendizajes, se detectan las tensiones entre dos creencias. La primera, que sitúa a la evaluación como un proceso que atraviesa todas las etapas de la clase, enmarcándose en la valoración del progreso del estudiantado, su retroalimentación y el desarrollo de procesos de auto y coevaluación, la que, sin embargo, muestra una disminución a medida que aumenta la experiencia del docente, o si el o la docente se desempeña en educación media. La segunda, piensa la evaluación como la aplicación de instrumentos para verificar la memorización comprensiva para, posteriormente, calificarla.

Respecto al pensamiento docente sobre el SIMCE, el profesorado tiene una opinión negativa sobre la prueba, dado el negativo impacto curricular, educativo y emocional de su preparación, así como por el uso de sus resultados en estudiantes y docentes. También incumbe al profesorado la distorsión del SIMCE sobre la comprensión de lo que es, o de-

bería ser, la “calidad”, a la vez de transformarse en un obstáculo para la innovación y el cambio. A pesar de esto, muchas de las críticas no se ajustan a los objetivos oficiales del SIMCE, lo que sugiere una distancia entre la información oficial y la información informal o espontánea que emerge en la cultura escolar.

Finalmente, sobre la inclusión educativa y la diversidad, el profesorado chileno no se ajusta a una sola perspectiva, modelo o visión de respuesta a la diversidad, distribuyéndose en exclusoras e inclusoras. Lo anterior se justificaría, en parte, por las dificultades, tanto prácticas como paradigmáticas, que nacen del desarrollo de procesos evaluativos de estudiantes con NEE; por la reproducción de un lenguaje que asignaría la condición de salud, de desarrollo o social, como nombre propio a una parte del estudiantado, y por las limitantes físicas de la infraestructura del aula y del establecimiento (masividad de aula y uso del tiempo, como muestra).

Dadas las conclusiones por cada categoría, es debido establecer ciertos límites, por ejemplo, las condiciones de la profesión docente en la última década en Chile, a las particularidades contextuales en donde se elaboró cada fuente de información y a la naturaleza metodológica de cada estudio revisado.

Por otra parte, una indagación más amplia del pensamiento docente favorecería la identificación y explicitación de sus características y permitiría su transformación en los casos necesarios. Empero, sería poco probable que los prejuicios exclusores del profesorado los altere paradigmáticamente a fuerza de exposición pública. Lo que sí justifica este estudio del pensamiento es que con sus resultados, primero, se puede controlar la operacionalización de las “creencias nocivas” del docente, a modo de que las pueda comprender y suspender, y segundo, se favorece la reflexión, la investigación y el análisis de las evidencias extraídas tanto de la práctica como de las experiencias, en un ciclo continuo de mejora (Aziz, 2018; Schon, 1987 citado en Muñoz et al., 2015). En tercer lugar, y en atención a que la razón esencial de las revisiones es la toma de decisiones a partir de sus resultados (Hederich et al., 2014), las conclusiones de este trabajo pueden reorientar las políticas públicas sobre la carrera docente y replantear la FID para adecuar al profesorado a los desafíos de la sociedad emergente.

## Lista de referencias

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018a). *Voces de los docentes 2017*. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/Voces\\_de\\_los\\_docentes\\_Vo4\\_18\\_04\\_19\\_Web.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/Voces_de_los_docentes_Vo4_18_04_19_Web.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018b). *Tarea de Todos. Hacia una visión compartida*

- de la calidad de la educación. [http://archivos.agenciaeducacion.cl/060308\\_TAREADE-TODOS\\_ONLINE.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/060308_TAREADE-TODOS_ONLINE.pdf)
- Agencia de Calidad de la Educación. (2018c). *Metodología Factores Asociados 2017*. [https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4560/metodologia\\_FactAsoc.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4560/metodologia_FactAsoc.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- Álvarez, A., & Vera, D. (2015). Explorando el cambio de creencias epistemológicas en profesores. *Integra Educativa*, 7(4), 171-187. [http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1997-40432015000100009](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1997-40432015000100009)
- Araya, S., Monzón, V., & Infante, M. (2019). Interdisciplinarietà en palabras del profesor de biología: De la comprensión teórica a la práctica educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 403-429. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662019000200403&lng=es&nrm=iso&tlng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662019000200403&lng=es&nrm=iso&tlng=es)
- Ávalos, B., & Sotomayor, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educativa*, 51(1), 77-95. <http://perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/74>
- Aziz, C. (2018). *Gestión del cambio, creencias y teoría de acción para la mejora escolar. Nota técnica N° 3*. Líderes Educativos, Centro de Liderazgo para la Mejora Escolar. [https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/07/NT3\\_L6\\_C.A.\\_Gestion-del-cambio-creencias-y-teoria-de-la-accion\\_17-07-18.pdf](https://www.lidereseducativos.cl/wp-content/uploads/2018/07/NT3_L6_C.A._Gestion-del-cambio-creencias-y-teoria-de-la-accion_17-07-18.pdf)
- Bächler, R., & Pozo, J.-I. (2016). I feel, therefore I teach? Teachers' conceptions of the relationships between emotions and teaching/learning processes. *Journal for the Study of Education and Development*, 39(2), 312-348. <https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1133088>
- Barraza, P., & Leiva, I. (2018). Neuromitos en educación: Prevalencia en docentes chilenos y el rol de los medios de difusión. *Paideia*, 63, 17-40. <https://revistas.udec.cl/index.php/paideia/article/view/1166>
- Bernstein, B. (2001). *La estructura del discurso pedagógico*. Morata.
- Beyer, A., Miranda, C., & Arancibia, M. (2019). Concepciones epistemológicas, pedagógicas y disciplinares de docentes de básica especializados en matemática. En B. Torres (Comp.), *Educación, escuela y profesorado: Aportes desde el Consejo de Decanos de Facultades de Educación del Consejo de Rectores de las Universidades Chilenas (CONFAUCE)* (pp. 151-172). Universidad de Concepción. <https://editorial.udec.cl/sites/default/files/CONFAUCE-Digital.pdf>
- Camacho, J. (2017). Identificación y caracterización de las creencias de docentes hombres y mujeres acerca de la relación ciencia-género en la educación científica. *Estudios*

- Pedagógicos*, 43(3), 63-81. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300004>
- Castro, P., Agüero, C., Barraza, A., Escobar, G., & Jorquera, J. (2012). Disposición a la reflexión colectiva sistemática en docentes de un centro educativo de Chile. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 17(53), 573-591. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v17n53/v17n53a12.pdf>
- Castro, P., Porra, C., Flores, A., Narea, M., & Lagos, A. (2012). La auto-eficacia docente para la resolución de conflictos entre profesores. *Educación y Educadores*, 15(2), 265-288. <http://dx.doi.org/10.5294/edu.2012.15.2.6>
- Centro de Estudios MINEDUC (2015). *Docentes en Chile: Resultados de la encuesta TALIS 2013*. Ministerio de Educación de Chile. [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/evidencia-final\\_marzo\\_2015.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2017/06/evidencia-final_marzo_2015.pdf)
- Centro de Estudios MINEDUC. (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)*. Ministerio de Educación de Chile. [https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/MAPA\\_ESTUDIANTES\\_EXTRANJEROS\\_SISTEMA\\_ESCOLAR\\_CHILENO\\_2015\\_2017.pdf](https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/04/MAPA_ESTUDIANTES_EXTRANJEROS_SISTEMA_ESCOLAR_CHILENO_2015_2017.pdf)
- Centro de Estudios MINEDUC. (2019). *Resumen Estadístico de la Educación 2019*. Ministerio de Educación de Chile. [https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/02/Resumen-Estadi%CC%81stico-de-la-Educacio%CC%81n-2019-FINAL\\_f01.pdf](https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/02/Resumen-Estadi%CC%81stico-de-la-Educacio%CC%81n-2019-FINAL_f01.pdf)
- Cisternas, T. (2016). Profesores principiantes de Educación Básica: dificultades de la enseñanza en contextos escolares diversos. *Estudios Pedagógicos*, 42(4), 31-48. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v42n4/arto3.pdf>
- Cortez, K., Fuentes, V., Villablanca, I., & Guzmán, C. (2013). Creencias docentes de profesores ejemplares y su incidencia en las prácticas pedagógicas. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), 97-113. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200007>
- Díaz, C., Solar, M., Soto, V., & Conejeros, M. (2015). Formación docente en Chile: percepciones de profesores del sistema escolar y docentes universitarios. *Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 229-246. <https://doi.org/10.22518/16578953.290>
- Donoso, P., Rico, N., & Castro, E. (2016). Creencias y concepciones de profesores chilenos sobre las matemáticas, su enseñanza y aprendizaje. *Profesorado*, 20(2), 76-97. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56746946005.pdf>
- Flores, C. (2014). Inducción de profesores novatos en Chile: un estudio de caso. *Pensamiento Educativo*, 51(2), 41-55. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/25697>
- Gelber, D., Treviño, E., González, A., Escribano, R., & Ortega, L. (2019). Del dicho al

- hecho: Creencias y prácticas inclusivas en establecimientos y aulas escolares en Santiago. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 73-101. <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/view/967>
- Gómez, V., Muñoz, C., Silva, I., González M. P., Guerra P., & Valenzuela, J. (2014). Creencias y oportunidades de aprendizaje en la práctica educativa en contextos de pobreza. *Perfiles Educativos*, 36(144), 173-188. <https://doi.org/10.22201/ii-sue.24486167e.2014.144.46020>
- Guerra, P., & Sebastián, C. (2015). Creencias epistemológicas en profesores que postulan al Programa de Acreditación de Excelencia Pedagógica: Análisis descriptivos y comparativos entre profesores que se desempeñan en los diferentes niveles de enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 41(2), 107-125. <http://dx.doi.org/10.4067/So718-07052015000200007>
- Guzmán, C. (2013). Profesores ejemplares de establecimientos educativos públicos de educación secundaria y creencias pedagógicas: desafíos y propuestas para la mejora de la docencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 871-892. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662013000300009](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662013000300009)
- Hederich, C., Martínez, J., & Rincón, L. (2014). Hacia una educación basada en la evidencia. *Revista Colombiana de Educación*, 66, 19-54. <https://doi.org/10.17227/01203916.66r-ce19.54>
- Inostroza, F. (2016). Análisis crítico del discurso de profesores de matemáticas y sus estudiantes: subjetividades y saberes en aulas heterogéneas. *Estudios Pedagógicos*, XLII(3), 223-241. <http://dx.doi.org/10.4067/So718-07052016000400012>
- Izarra-Vielma, D. (2019). La responsabilidad del docente entre el ser funcionario y el ejercicio ético de la profesión. *Revista Educación*, 43(1), 183-196. <https://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i1.29064>
- Larraín, A., Brasi, L., Calderón, M., & Calzetta, A. (2021). Creencias docentes acerca de la enseñanza de la argumentación en el ciclo básico de formación. *Formación universitaria*, 14(1), 99-110. <https://dx.doi.org/10.4067/So718-50062021000100099>
- Ley No. 20.370, Establece la Ley General de Educación. Diario Oficial de la República de Chile, 12 de septiembre de 2009 (Chile).
- Ley No. 20.501, Calidad y Equidad de la Educación. Diario Oficial de la República de Chile, 26 de febrero de 2011 (Chile).
- Ley No. 20.529, Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica, Media y su Fiscalización. Diario Oficial de la República de Chile, 27 de agosto de 2011 (Chile).

- Ley No. 20.536, Sobre Violencia Escolar. Diario Oficial de la República de Chile, 17 de septiembre de 2011 (Chile).
- Ley No. 20.710, Obligatoriedad del Segundo Nivel de Transición y Crea un Sistema de Financiamiento Gratuito desde el Nivel Medio Menor. Diario Oficial de la República de Chile, 11 de diciembre de 2013 (Chile).
- Ley No. 20.845, De Inclusión Escolar que Regula la Admisión de los y las Estudiantes, Elimina el Financiamiento Compartido y Prohíbe el Lucro en Establecimientos Educativos que Reciben Aportes del Estado. Diario Oficial de la República de Chile, 08 de junio de 2015 (Chile).
- Ley No. 20.903, Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y Modifica Otras Normas. Diario Oficial de la República de Chile, 01 de abril de 2016 (Chile).
- Ley No. 20.911, Crea el Plan de Formación Ciudadana para los Establecimientos Educativos Reconocidos por el Estado. Diario Oficial de la República de Chile, 02 de abril de 2016 (Chile).
- Ley No. 21.040, Crea el Sistema de Educación Pública. Diario Oficial de la República de Chile, 24 de noviembre de 2017 (Chile).
- Ley No. 21.128, Aula Segura. Diario Oficial de la República de Chile, 27 de diciembre de 2018 (Chile).
- Mansilla, J., & Beltrán, J. (2013). Coherencia entre las estrategias didácticas y las creencias curriculares de los docentes de segundo ciclo, a partir de las actividades didácticas. *Perfiles Educativos*, 35(139), 25-39. [https://doi.org/10.1016/S0185-2698\(13\)71807-5](https://doi.org/10.1016/S0185-2698(13)71807-5)
- Martín, J., Martín-Sánchez, E., Torralba, E., Díaz, E., Lurueña, S., & Alonso, F. (2008). Curso de introducción a la investigación clínica. Capítulo 9: Investigación secundaria: la revisión sistemática y el metaanálisis. *Medicina de Familia. SEMERGEN*, 34(1), 11-16. [https://doi.org/10.1016/S1138-3593\(08\)71839-2](https://doi.org/10.1016/S1138-3593(08)71839-2)
- Muñoz, M., López, M., & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2019). *TALIS 2018 Results: Volume I. Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*. <https://doi.org/10.1787/1d-0bc92a-en>
- Ovalles-Toledo, L., Moreno, Z., Olivares, M., & Silva, H. (2018). Habilidades y capacidades del emprendimiento: un estudio bibliométrico. *Revista Venezolana de Gerencia*, 23(81), 217-234. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29055767013>
- Pascual, J., & Navío-Gámez, A. (2018). Concepciones sobre innovación educativa. ¿Qué

- significa para los docentes en Chile? *Profesorado, Revista de currículo y formación del profesorado*, 22(04), 71-90. <https://doi.org/10.30827/profesorado.v22i4.8395>
- Prieto, M. (2019). Percepciones del profesorado sobre las políticas de aseguramiento de la calidad educativa en Chile. *Educação & Sociedade*, 40, 1-20. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019189573>
- Ramírez, R., Meneses, J., & Flórez, M. (2013). Una propuesta metodológica para la conducción de revisiones sistemáticas de la literatura en la investigación biomédica. *Revista CES Movimiento y Salud*, 1(1), 61-73. [https://www.academia.edu/11851983/Una\\_propuesta\\_metodol%C3%B3gica\\_para\\_la\\_conducci%C3%B3n\\_de\\_revisiones\\_sistem%C3%A1ticas\\_de\\_la\\_literatura\\_en\\_la\\_investigaci%C3%B3n\\_biom%C3%A9dica\\_Methodology\\_in\\_conducting\\_a\\_systematic\\_review\\_of\\_biomedical\\_research](https://www.academia.edu/11851983/Una_propuesta_metodol%C3%B3gica_para_la_conducci%C3%B3n_de_revisiones_sistem%C3%A1ticas_de_la_literatura_en_la_investigaci%C3%B3n_biom%C3%A9dica_Methodology_in_conducting_a_systematic_review_of_biomedical_research)
- Ravanal E., López, F., & Rodríguez, L. (2018). Creencias de los profesores de biología sobre la preparación de la enseñanza. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 15(3), 3601. [https://doi.org/10.25267/Rev\\_Eureka\\_ensen\\_divulg\\_cienc.2018.v15.i3.3601](https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2018.v15.i3.3601)
- Ravanal, E., Quintanilla, M., & Labarrere, A. (2012). Concepciones epistemológicas del profesorado de biología en ejercicio sobre la enseñanza de la biología. *Ciência & Educação*, 18(4), 875-895. <https://doi.org/10.1590/S1516-73132012000400009>
- Rodríguez, A., & Pease, M. (2020). Creencias docentes: El enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, 12(12), 153-186. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.145>
- Rojas, M. (2014). Las creencias docentes: Delimitación del concepto y propuesta para la investigación. *Revista Electrónica Diálogos Educativos*, 14(27), 89-112. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4829634.pdf>
- Saavedra, D. (2016). Creencias docentes en torno a la Educación Religiosa Escolar Católica y su relación con la planificación de la enseñanza. *Estudios Pedagógicos*, 42(3), 327-346. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052016000400018>
- Salinas, J., Oller, M., & Muñoz, C. (2016). Representaciones sociales de la participación ciudadana en docentes de ciencias sociales: perspectivas para la nueva asignatura de formación ciudadana en Chile. *Foro Educativo*, 27, 141-161. <http://ediciones.ucsh.cl/ojs/index.php/ForoEducativo/article/view/801>
- San Martín, C. (2012). Atención de la diversidad en el contexto educativo chileno: Concepciones del profesorado sobre evaluación y diseño de la propuesta curricular. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 10(4), 164-183. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55124841012.pdf>

- Varas, P., & Ferreira, R. (2017). Neuromitos de los profesores chilenos: orígenes y predictores. *Estudios Pedagógicos*, 43(3), 341-360. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000300020>
- Vera, D., Osses, S., & Schiefelbein, E. (2012). Las creencias de los profesores rurales: una tarea pendiente para la investigación educativa. *Estudios Pedagógicos*, 38(1), 297-310. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000100018>
- Vergara, C. (2011). Concepciones de evaluación del aprendizaje de docentes chilenos destacados de educación básica. *Acción Pedagógica*, 20, 06-18. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/34322/articulo1.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Villalta, M., & Assaél, C. (2018). Contexto socioeconómico, práctica pedagógica y aprendizaje autónomo en el aula. *Estudios Pedagógicos*, 44(1), 49-68. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000100049>