

INVESTIGACIONES

*FORMACION PERMANENTE E INNOVACION EN LAS PRACTICAS
PEDAGOGICAS EN DOCENTES DE EDUCACION BASICA*

Permanent training and innovation in pedagogical practices in
Primary School teachers

Christian Miranda Jaña

Instituto de Filosofía y Estudios Educativos, Universidad Austral de Chile,
Casilla 567, Valdivia, Chile. christianmiranda@uach.cl

Resumen

El presente artículo pretende aportar una mirada descriptiva y comparativa al proceso de construcción de conocimiento social sobre el Programa de Pasantías al Exterior (en adelante PBE) y la utilidad que este puede tener para el desarrollo profesional de los docentes de Educación General Básica del país. Concretamente, se pretendió medir el impacto de tal programa en una de las competencias profesionales modificables del docente, a saber: la innovación en las prácticas pedagógicas.

Palabras clave: formación permanente, innovación en las prácticas pedagógicas, programa de becas en el exterior, profesor de Educación Básica.

Abstract

This article aims mainly at providing the construction process of the social knowledge about the Abroad Training Program with a descriptive and comparative view. It also deals with the usefulness this could have for the professional development of primary school teachers in the country. In fact, this study weighs the impact of such program upon one of the teacher's modifiable professional competence, namely, the innovation in pedagogical practices.

Key words: teachers training, innovation in pedagogical practices, scholarship in the foreign program, primary school teacher.

INTRODUCCION

El actual contexto educativo es testigo de la aparición de diversos libros, estudios, artículos, seminarios y congresos que tratan tanto de la carrera docente como de aspectos concretos referidos a la formación permanente, por ejemplo, evaluación de desempeño profesional, certificación de calidad, profesionalización, estrategias formativas más adecuadas para la actualización y análisis del currículum formativo, entre otros.

Sobre este punto, en el país se han realizado numerosas investigaciones que han

sido auspiciadas tanto por el Ministerio de Educación como por organismos internacionales dedicados a la educación, entre los cuales destaca, por su actualidad y trascendencia, el Informe de la OCDE. En éste se señala la importancia de la formación permanente como proceso dirigido a la actualización curricular y al mejoramiento de la calidad y equidad educativa; no obstante, agrega que es necesario orientar las formas de perfeccionamiento desde un enfoque global hacia formas más específicas, estructuradas e innovadoras para desarrollar pedagogías de materias específicas y ayudar a grupos de profesores a desarrollar competencias para enseñar dichos contenidos a sus alumnos.

Uno de los programas de formación permanente, que se focaliza en el fortalecimiento de competencias profesionales y estímulo de prácticas innovadoras, es el Programa de Becas en el Exterior (en adelante PBE). Cada año un número importante de profesores viaja al exterior para actualizarse respecto a experiencias exitosas y tendencias actuales en educación.

De esta forma, más de 5.400 profesores, en su mayoría del nivel básico del sistema, han sido beneficiados con el PBE. A su regreso al país, los docentes elaboran informes acerca de sus experiencias y presentan ante su comunidad escolar las reflexiones, sensaciones y proyectos de mejoramiento educativo. Dado su formato internacional, el PBE es una forma costosa de formación docente, equivalente al 70% del costo anual de los cursos de formación permanente gestionados por el Ministerio de Educación a nivel nacional. Sobre este último punto, el Informe de la OCDE (2004:160) recomienda: "Debería considerarse evaluar el actual formato del Programa de Becas en el Exterior para determinar si su impacto positivo amerita el costo respecto a otras prioridades para la política de desarrollo profesional continuo de docentes en las circunstancias actuales".

Este estudio pretende, precisamente, dar respuesta a esta recomendación. Comprender cómo la formación permanente impacta sobre la innovación en las prácticas pedagógicas constituyendo de esta forma el aporte de la investigación en la búsqueda de mejorar las estrategias de fortalecimiento de la profesión docente.

1. ANTECEDENTES CONCEPTUALES DEL PBE

Los antecedentes revisados para la fundamentación del programa provienen de varias fuentes principales. El enfoque pedagógico se basa fundamentalmente en el desarrollo de habilidades para aprender y el desarrollo de la capacidad crítica (Mena 1993) y la gestión de recursos humanos de Servat (1997). También se consideran los aportes de Arzola (1992), Arancibia (1994) y Sebastián (1997) para fundamentar la concepción de formación permanente. Por otra parte, se incluyeron las ideas de Maturana (1999) para incorporar el concepto de innovación en el contexto de la gestión de recursos humanos desde un enfoque centrado en la administración basado en Sander (1997). Además, los niveles de formación permanente (estimación de las necesidades, formación-desarrollo y evaluación) se fundamentan en las contribuciones de Milkovich (1994). Por último, desde la tipología de los modelos de formación (Imbernon 1996), el PBE se considera una propuesta holística que integra los principios de *desarrollo/mejora/indagación* a través de la reflexión crítica mediante el cruce intercultural.

El propósito fundamental del PBE es ofrecer a los docentes la oportunidad de actualizar competencias generales y específicas de su quehacer profesional, necesarias de ser transformadas en la perspectiva de fortalecer su desarrollo profesional y, con ello, mejorar la calidad de los procesos de aprendizajes que viven los alumnos.

1.1. UN ENFOQUE PSICOSOCIAL PARA LA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Existen diversos enfoques teóricos para entender el aporte de la formación permanente a los profesores en términos profesionales. Cualquier acción formativa, por tanto, exige la adopción de un enfoque. En este caso, se ha privilegiado una línea teórico-metodológica de origen psicosocial sustentada en tres dimensiones fundamentales: la conceptualización referida a la formación permanente, la competencia genérica y la innovación como mecanismo de transformación de la práctica pedagógica. A continuación se presenta una síntesis conceptual de estos componentes.

a) *La Formación Permanente como aprendizaje de un adulto.* En el proceso de aprendizaje, el educador se involucra con todas sus dimensiones, constituyéndose el pensamiento crítico en un eje articulador del aprendizaje, y se asume como un proceso inspirado y dialéctico de indagación sobre el objeto de conocimiento, así como de las maneras en que el sujeto se relaciona con dicho objeto. En este proceso de indagación se va modificando la relación del sujeto con el objeto, conformándose un proceso espiral en que el profesor, desde sus marcos de referencia, se acerca al objeto, modificando en parte éstos, con los cuales se acercará nuevamente al objeto, produciéndose un proceso continuo de modificación. El aprendizaje consistiría en la capacidad de mantener una permanente revisión de su esquema conceptual referencial operativo (ECRO). Se trataría de aprender a mantener un esquema referencial dinámico y flexible, como mecanismo que va continuamente creando, modificando y perfeccionando al docente (Pichon-Rivière y Quiroga 1995).

Desde el contexto formativo, el aprendizaje docente está relacionado con la realidad intercultural y profesional en que éste aprende. Así, el aprendizaje se logra al indagar. Esto implica interpretar e interpelar la cotidianidad, problematizándola constantemente para introducir una distancia adecuada entre el sujeto y el objeto que se transforma de este modo en sujeto cognoscente. Aprender implica conciencia y reflexión frente a mecanismos de acción irreflexiva y representación acrítica. Esta criticidad a la cotidianidad se realiza experimentándola y viviéndola, donde la práctica se constituye como primer momento de todo proceso de conocimiento, pero también estableciendo una ruptura con la familiaridad acrítica, con el mito de lo obvio y lo natural, con el sistema de representaciones que la muestra como lo real y autoevidente (Pichon-Rivière 1985).

En consecuencia, el proceso de aprendizaje del docente es visto como un aprender a aprender, que se configura en el modelo de organización y significación de sus experiencias, sensaciones, emociones y pensamientos, construyendo prácticas de enseñanza que articulen su labor profesional. La afirmación anterior constituye uno de los supuestos teóricos claves de la presente investigación, al establecer, en el proceso de aprendizaje docente, la génesis desde donde ve, piensa y siente el mundo.

De esta manera la formación permanente es definida como un proceso político-ideológico que apela al protagonismo del docente en la continua ampliación de la visión de mundo (interno y externo) inherente a su labor profesional.

b) *Competencia Profesional*. Dentro del desarrollo profesional docente, el discurso reformista ha puesto el acento en distintos elementos propios del quehacer pedagógico: la autonomía, la identidad, los conocimientos y las competencias profesionales.

De estas últimas, Serramona (1997) señala que constituyen elementos centrales para entender el trabajo docente, en tanto se construyen y reconstruyen en forma íntegra en el proceso de formación que abarca tanto la etapa inicial como la permanente.

Para Roegiers (2000), las competencias profesionales son un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes de orden cognitivo, afectivo y práctico, necesarias para el desarrollo profesional del docente.

A partir de lo anterior, se asume que las competencias profesionales se forman básicamente en el proceso de aprendizaje profesional, a través de procesos culturales vividos por los profesores, ya sea de modo personal o colectivo. Siendo éstas de dos tipos:

- I. *Genéricas*, que, a juicio del autor, se podrían considerar como las dimensiones más profesionales, referidas a las tareas estrictamente docentes y educativas que corresponden al profesorado. Son funciones para las que se ha recibido preparación cultural previa y se refieren a procesos de práctica, diagnóstico de necesidades de los alumnos/as, contenidos, metodología, didáctica, evaluación y vinculación con el contexto educativo.
- II. *Específicas*, éstas estarían más ligadas a las exigencias que plantean las nuevas reformas educativas, como las de carácter socioafectivo y cognitivo. Ser un profesional reflexivo, investigador de su propia práctica, autónomo, crítico y de una adecuada autoestima.

A partir de tales concepciones teóricas y operacionales, se ha implementado un modelo de desarrollo profesional, centrado en la generación de competencias en la etapa de formación permanente de docentes. En este sentido, Pichon-Rivière (1986) establece, bajo los supuestos del Modelo Psicosocial asumido por este estudio, que el sujeto puede modificar, en el transcurso de su vida, sus esquemas conceptuales referenciales operativos o competencias, postulando que lo determinante en el aprendizaje no es la situación o el contexto, sino la relación que el sujeto hace de tal situación. Es decir, existe la posibilidad de modificar las competencias del sujeto a partir de una intervención (en este caso operacionalizada a través de la innovación) que cambia los modos de sentir y pensar y, desde éstas, a la práctica del sujeto.

c) *La innovación en las prácticas pedagógicas del docente*. Diversos autores definen las prácticas pedagógicas en relación a la concepción que tienen sobre la innovación de las mismas, relacionándolas con conceptos como reflexividad y autonomía profesional. Mas, el mismo término “prácticas pedagógicas innovadoras” es un concepto donde los estudiosos del tema reconocen diversas orientaciones teóricas y prácticas. Ellas van desde estudiar el concepto innovación en relación a las reformas educativas, hasta las formas de innovación que emergen de las prácticas cotidianas del establecimiento (Garay 1996).

En lo que sigue se describen, brevemente, modelos del multidimensional concepto de innovación educativa, en relación a los tipos de prácticas pedagógicas que se definen como innovadoras para distinguir la perspectiva asumida en este estudio. Para esto se tomará como referencia parte de la clasificación que hace Villalta (2000) sobre los modelos de innovación.

El *Modelo de Investigación, Desarrollo y Difusión* señala que la innovación es resultado de una secuencia racional de actividades, que pasa de la investigación a la prescripción y estandarización de métodos o estrategias educativas para su difusión; estos “nuevos” saberes suponen un consumidor pasivo de los mismos.

La innovación –desde este enfoque– es entonces un cambio planificado hacia el desarrollo de las posibilidades pedagógicas, que asumen la función de la educación como transmisora de una selección cultural de saberes de la sociedad, en la que está inmersa la institución educativa. El desafío para el profesor innovador de sus prácticas pedagógicas consiste en el uso y aplicación de la tecnología educativa, como instrumento capaz de asegurar la transmisión de saberes. En este enfoque de racionalidad-instrumental, para implementar innovaciones de la práctica pedagógica, no se suele considerar que hay factores externos a la tríada profesor-contenidos-alumnos que afectan la transmisión. Su éxito depende de la buena voluntad de los profesores en ejercicio para reproducirlas exactamente, perfilándose, entonces, el modelo de Solución de Problemas.

El *Modelo de Solución de Problemas* pone el acento en la reestructuración interna de la institución educativa –sea por la intervención de agentes externos o internos– hacia una solución de la clara necesidad que la innovación es capaz de satisfacer. Es desde el quehacer de la enseñanza que se detecta el problema, y éste orienta el criterio de racionalidad innovadora de la práctica pedagógica.

Este enfoque erige al docente como profesional reflexivo de su práctica y trata de establecer cómo desde ahí genera el conocimiento y hacer pedagógico. El logro de eficiencia en la práctica a través de la observación, reflexión e investigación de la práctica pedagógica, favorecerían el desarrollo de situaciones educativas adecuadas para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En síntesis, las innovaciones en las prácticas pedagógicas han pasado en los últimos años, a lo menos, por dos importantes modelos. El primero: visualiza al profesor como un técnico y al alumno como un receptor; el segundo, y al cual se adscribe el presente estudio, es el de resolución de problemas, el cual considera al docente como un profesional reflexivo e innovador. En palabras de Pichon-Rivière (1986), como un sujeto que construye su propio aprendizaje.

La evidencia empírica, en apoyo de la introducción de innovaciones en el ámbito pedagógico, desde el enfoque de solución de problemas, parte del supuesto referido a la compleja naturaleza del cambio educativo y los problemas métricos y etnográficos para abordar el cambio pedagógico.

Siguiendo a Barquín (1999), se puede afirmar que es necesario, para una implementación efectiva de la innovación en el ámbito pedagógico, cubrir dimensiones internas y externas que posibiliten la innovación: Proceso de aprendizaje del alumno, Contenidos, Metodología y Evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Titone y Zabalza (1986) señalan que entre los factores que influyen en el éxito de las innovaciones está el estilo de enseñanza del docente expresado en términos de lenguaje didáctico y expresión del discurso pedagógico global que enmarca la tarea de enseñar.

Sin necesidad de agotar las referencias que se muestran renuentes a intentar medir y observar la compleja dimensionalidad de las innovaciones prácticas, en el marco de esta investigación, se apuesta a la búsqueda de articulación de tales dimensiones sobre la base de la triangulación de diferentes formas operativas, en los términos expuestos por Barquín, Titone y Zabalza.

Como una forma de justificar teóricamente tal operacionalización, se puede decir que, desde la concepción de aprendizaje elaborada por Pichon-Rivière –el docente como síntesis activa de sus relaciones sociales, sujeto de la praxis–, le adjudica a los procesos de cambio un lugar central en la constitución del psiquismo, en tanto forma de la relación entre el sujeto y la realidad externa.

De lo anterior se desprende que un análisis permanente de las innovaciones en factores internos y externos permite responder a la interrogante respecto de los criterios para analizar el éxito o fracaso de las instancias de formación que promueven la innovación en las prácticas pedagógicas, como mecanismo para potenciar el ciclo del proceso de enseñanza-aprendizaje desde la racionalidad del profesor.

Para efectos de esta investigación, se define por innovación en las prácticas pedagógicas una competencia genérica, que en el contexto de la formación permanente se constituye en un intento específico y deliberado por mejorar los aspectos internos y externos de las prácticas dominantes de los profesores, operacionalizada a través del pensamiento docente acerca del proceso de aprendizaje del alumno, la acción y percepción respecto al manejo de los contenidos, la metodología, la evaluación y el estilo de enseñanza¹.

De esta manera la hipótesis del estudio es que el Programa de Becas en el Exterior evidenciará relaciones positivas y significativas con las dimensiones de la innovación en las prácticas pedagógicas percibidas.

2. METODOLOGIA

La aplicación experimental del PBE se efectuó en seis instituciones de formación superior en diferentes países de América y Europa², que atienden a docentes a nivel de perfeccionamiento y postgrado. Estos profesores fueron atendidos por un grupo académico de nivel internacional. Dos tercios de ellos fueron docentes de las instituciones capacitadoras y un tercio, personal contratado para apoyar el trabajo académico, técnico y en terreno.

Estos educadores fueron sometidos a capacitaciones de 200 horas, divididas entre presenciales y de práctica. Durante estas actualizaciones se trabajó bajo diferentes modalidades (talleres grupales e individuales, salidas a terreno, etc.). Cada institución diseñó en forma individual el plan de trabajo con los docentes, durante los meses que duró el perfeccionamiento.

¹ Estas definiciones conceptuales y operacionales consideran la innovación que los profesores hacen en sus prácticas profesionales en relación a competencias asociadas a su logro, en términos afectivos y cognitivos.

² La distribución de las instituciones capacitadoras del PBE seleccionadas por grupos fue: España con tres (n = 60), Estados Unidos con dos (n = 40) y Alemania con uno (n = 20).

2.1. *La muestra de docentes.* La muestra estuvo formada por dos grupos de intervención compuesto por 10 tipos de capacitación desarrollados en la modalidad de Pasantía (grupo 1) y dos Grupos Control. El primero, bajo la modalidad “intervención menos intensa” operacionalizado a través del Programa de Perfeccionamiento Fundamental (en adelante PPF, grupo 2) y el segundo, compuesto por docentes “sin intervención” durante el desarrollo de la etapa empírica (grupo 3).

La edad promedio de los docentes del grupo control al inicio de la intervención fue de 36 años con una desviación estándar de 5,7 años; la del grupo PPF 41 años con una desviación estándar de 9,2 años, y el PBE 42 años con una desviación estándar de 6,7 años.

En el Grupo Control se perdió el 8,4% de los casos entre ambas mediciones, en el PPF el 8,2% y en el PBE de 4,2%. No obstante, la comparación entre la muestra que se perdió entre el pre y postest no presenta diferencias significativas en ninguna de las variables medidas.

La tabla 1 contiene los datos referentes a las muestras que terminaron la experiencia.

Tabla 1

Distribución de la muestra Grupo Control, PPF y PBE finales por género

	Grupo Control		Grupo PPF		Grupo PBE		Total	
	n	%	n	%	n	%	n	%
Hombres	42	38,1	44	35,5	44	38,2	131	36,7
Mujeres	71	61,9	80	64,4	71	61,8	221	63,3
Total	113	100,0	124	100,0	115	100,0	352	100,0

2.2. *El Diseño.* Considerando que la investigación tuvo como propósito describir y comparar la relación directa e indirecta entre las variables, a través de observaciones y mediciones realizadas en dos momentos y dada la hipótesis planteada, se optó en primera instancia por un diseño experimental. Sin embargo, las dificultades para lograr acceso a la muestra comparativa ideal (mismo nivel de temporalidad de la intervención), la imposibilidad de asignación al azar de los educadores del PBE y trabajar con grupos intactos, hicieron necesario adaptar el estudio a las condiciones descritas, con lo cual sólo pudo emplearse un diseño cuasiexperimental multivariado con pretest y postest³ más dos Grupos Control.

2.3. *Los instrumentos de evaluación.* Los profesores fueron evaluados al inicio y al término de la intervención con dos pruebas. Primero, el Cuestionario de Opiniones Pedagógicas (COP), creado por Barquín en 1989, a partir de la versión original de Pérez (1986).

³ El pretest fue aplicado para verificar la equivalencia inicial y para analizar el puntaje ganancia de cada grupo a partir del postest.

El COP permite gran flexibilidad en relación con la situación planteada para opinar respecto a un ámbito educativo. Ello permite aseverar respecto a una gran variedad de situaciones. En este estudio, la situación que se utilizó fue un conjunto de valoraciones respecto a su pensamiento sobre la innovación en las prácticas pedagógicas, considerando las dimensiones internas (contenidos, métodos, evaluación) y externa (aprendizaje de los alumnos).

La confiabilidad del COP fue de 0,89, la que es considerada adecuada siguiendo los estándares de calidad de los instrumentos psicométricos.

La segunda, a través de la Pauta de Observación de Prácticas Pedagógicas (POT), creada por Titone en 1980, a partir de la versión original de Schroder y Titone (1979). Titone (1986) demostró la cualidad de esta parrilla de observación, dotada de 63 ítemes, como procedimiento para evaluar las características “formales” de lenguaje usado por el docente en la interacción didáctica. Donde el área de observación, abarca tanto las características estrictamente lingüísticas (sistema gramatical, léxico y estilístico) como las características concomitantes (de orden paralingüístico y kinésico).

Dado el carácter reducido de la muestra, los ítemes fueron evaluados por los docentes que actuaron como jueces. El grado de acuerdo en criterio cualitativo utilizado por los evaluadores fue de un 80%. Cuando no hubo unanimidad de los jueces respecto a la cercanía del ítem con el factor, se utilizó como criterio la pauta original. El total de los 63 ítemes se mantuvo tras este tipo de análisis.

3. RESULTADOS

Como el diseño es cuasiexperimental con grupos de control no equivalentes, en primer lugar, se efectuó una comparación multivariada entre los grupos control y experimental. Los resultados de este análisis se presentan en las tablas 2 y 3. La primera de éstas contiene las medias aritméticas y desviaciones estándares de las tres muestras en las cinco dimensiones y la segunda, los resultados del análisis multi y univariado.

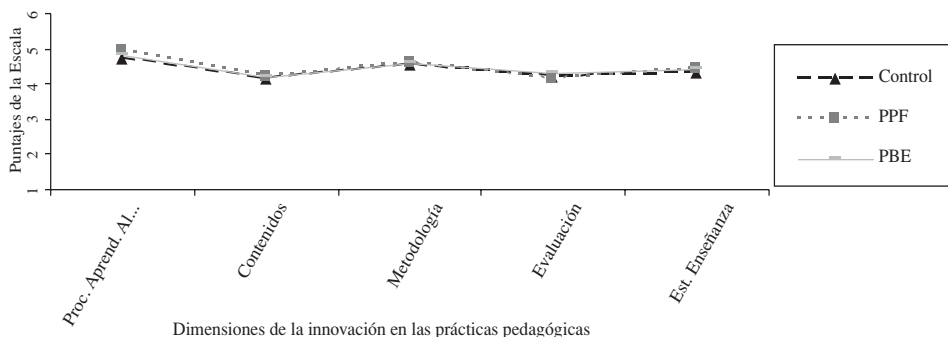
Tabla 2

Medias Aritméticas y Desviaciones Estándares en el pretest

Dimensiones	Grupo Control			Grupo PPF			Grupo PBE			Dif. GC-GPPF	Dif. GC-GPBE	Dif. GPBE-GPPF
	Media	D. Est.	n	Media	D. Est.	n	Media	D. Est.	n			
Proc. de Apr. del alumno	79,6	16,9	113	79,0	16,1	124	77,3	17,1	115	+1,6	+2,3	-1,7
Contenidos	37,9	6,3	113	39,7	5,5	124	40,1	5,9	115	-1,8	-2,2	+0,4
Metodología	26,8	5,2	113	25,8	4,8	124	25,4	5,3	115	+1,0	+1,4	-0,4
Evaluación	54,4	6,8	113	53,9	8,2	124	55,2	7,6	115	+0,5	-0,8	+1,3
Es. de Enseñ.	90,5	23,1	9	91,7	22,4	9	90,6	21,9	9	-1,2	-0,1	-1,1
Total	289,2	11,6	113	290,1	11,4	124	288,6	11,5	115	+0,1	+0,6	-1,5

Gráfico 1

Comparación entre los grupos control y el experimental en el pretest



La tabla y el gráfico revelan que el PBE y los grupos control obtuvieron puntajes relativamente similares en todas las dimensiones. Este resultado permite afirmar que las dimensiones de la innovación en las prácticas no presentan diferencias significativas en el pretest. Además, como los puntajes del instrumento se encuentran expresados en la estadística descriptiva, se puede advertir que los docentes del PBE se encuentran, en promedio, entre 0 y 0,5 desviación estándar sobre los grupos control en la dimensión *Proceso de Aprendizaje del Alumno*; el Grupo Control se encuentra, en promedio, entre 0 y 1 desviación estándar sobre los grupos PBE y PPF en las dimensiones *Contenidos* y *Estilo de Enseñanza*; y el grupo PPF se encuentra, en promedio, 0 y 1 desviación estándar sobre los grupos PBE y control en la dimensión *Evaluación*.

Tabla 3

Comparación entre los grupos control y experimental en el pretest

	Análisis Multivariado		Análisis Univariado	
	F (Wilks)	P	F	P
Dimensiones				
Proc. de Aprend. del Alumno			5,64	0,044
Contenidos			3,16	0,433
Metodología	0,993	0,533	4,06	0,191
Evaluación			0,912	0,403
Estilo de Enseñanza			2,13	0,119
Total			3,18	0,383

Tal como se vio en las medias aritméticas, las diferencias entre los grupos existen, pero no son significativas, tanto en el nivel multivariado como univariado, salvo en el caso de la dimensión *Proceso de Aprendizaje del Alumno* a nivel univariado. Este análisis corrobora lo que ya se había señalado antes, esto es, que los grupos son equivalentes en cuanto al tipo de pensamiento y acción en las diferentes dimensiones. El análisis de las comparaciones en el posttest se sintetiza en las tablas 4 y 5, así como en el gráfico 2.

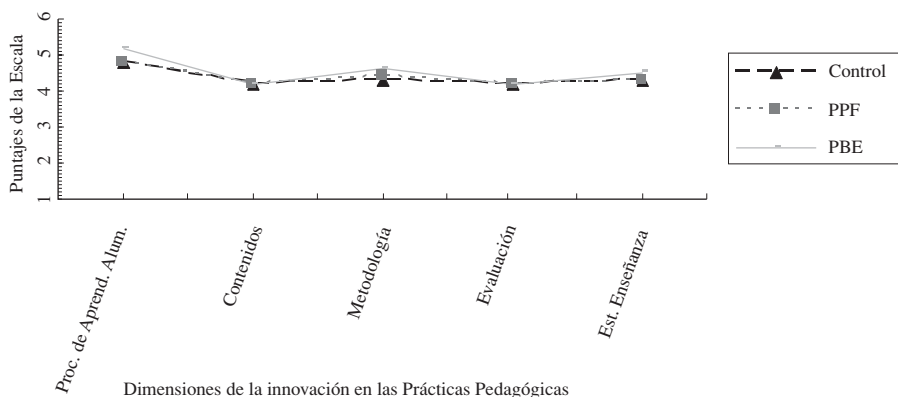
Tabla 4

Medias Aritméticas y Desviaciones Estándares en el postest

Dimensiones	Grupo Control			Grupo PPF			Grupo PBE			Dif. GC-GPPF	Dif. GC-GPBE	Dif. GPBE-GPPF
	Media	D. Est.	n	Media	D. Est.	n	Media	D. Est.	n			
P. de Aprend. del Alumno	79,2	16,0	113	79,8	17,2	124	81,3	20,2	115	-0,6	+2,1	+1,5
Contenidos	38,2	6,0	113	38,5	6,3	124	38,2	6,1	115	-0,3	0,0	+0,3
Metodolog.	25,0	5,4	113	25,5	5,1	124	26,5	4,4	115	+0,5	+1,5	+1,0
Evaluación	54,7	7,0	113	54,8	6,8	124	54,7	9,6	115	+0,1	0,0	-0,1
Es. de Ens.	90,9	20,5	9	91,4	23,7	9	93,3	23,1	9	+0,5	+2,4	+1,9
Total	288,0	11,0	113	290,1	11,4	124	294,0	12,7	115	+2,0	+6,0	+4,0

Gráfico 2

Comparación entre los grupos control y experimental en el postest



Las medias aritméticas muestran que las diferencias entre los grupos control y PBE no son importantes en las dimensiones *Contenidos* y *Evaluación*; hay una leve diferencia positiva a favor del PBE en las dimensiones *Metodología* y *Estilo de Enseñanza*, pero que no alcanza a ser significativa, situación que cambia en la dimensión *Proceso de Aprendizaje del Alumno*, la cual pasa en el caso del PBE a ser estadísticamente significativa.

Tabla 5

Comparación entre los grupos control y experimental en el postest

Dimensiones	Análisis Multivariado		Análisis Univariado	
	F (Wilks)	P	F	P
Proceso de Aprendizaje del Alumno	0,962	0,002	3,937	0,048
Contenidos			0,268	0,605
Metodología			1,572	0,211
Evaluación			0,007	0,935
Estilo de Enseñanza			2,588	0,228
Total			4,588	0,331

Se evidencia, además, que las diferencias entre el grupo PBE y grupos control han aumentado sólo levemente. Se encuentran las diferencias más significativas en las variables *Proceso de Aprendizaje del Alumno* con una $F= 3,937$ y un grado de significación $p= 0,048$ y *Estilo de Enseñanza* con una $F= 2,588$ y un grado de significación de $0,228$; en segundo lugar, la variable *Metodología* con una $F= 1,572$ y $p= 0,211$; en tercer lugar, la variable *Contenidos* con una $F= 0,268$ y $p= 0,605$; y en cuarto lugar, la variable *Evaluación* con una $F= 0,007$ y $p= 0,935$.

Finalmente, resulta de interés examinar el progreso experimentado por el grupo PBE a lo largo de la intervención. Para este efecto se procedió al análisis comparativo entre los resultados del pretest y el postest (tabla 6).

Tabla 6

Comparación de Medias Aritméticas del grupo experimental entre el pretest y el postest

Dimensiones	Pretest	Postest	Diferencia	F
Proc. de Apren. del Alumno	77,3	82,3	+5,0	Significativo
Contenidos	40,1	38,2	-1,9	
Metodología	25,4	26,5	+1,1	
Evaluación	55,2	54,7	-0,5	
Est. de Enseñanza	90,6	93,3	+2,7	
Total	288,6	294,0	+5,4	

Los resultados indican que los docentes del PBE presentan un perfil de cambio positivo y significativamente diferente que aquellos profesores que participaron en el estudio en los grupos control en la dimensión *Proceso de Aprendizaje de los Alumnos*, positivo, pero no significativo, en las dimensiones *Estilo de Enseñanza y Metodología* y negativo en las dimensiones *Contenidos y Evaluación*.

Este impacto es consistente con las respuestas que los profesores dan en la Encuesta Nacional de 1996, aplicada por el MINEDUC. Concretamente, en la pregunta referida a: ¿quién es el principal responsable de la calidad de la educación?, lo que mostró cómo un 80% considera que no es el docente, sino factores externos, lo que significaría que la innovación en las prácticas, más que depender de capacitaciones técnicas, depende de los logros que de ella se deriven en el aprendizaje de los alumnos (Colegio de Profesores 1997).

Sin duda que el PBE ha cumplido sólo parcialmente su objetivo de cambiar las opiniones y acciones respecto a las dimensiones de la innovación en las prácticas educativas. Los hallazgos son sustentables con los resultados obtenidos por el MINEDUC (2002) que señalan los impactos del PBE más a nivel teórico que práctico de la innovación, situación que viene a confirmar los planteamientos de Pichon-Rivière (1986), asumidos en el estudio, referidos a la necesidad de modificar el esquema conceptual referencial operativo “práctico” para que, efectivamente, se logre el aprendizaje deseado y, por extensión, la mejora de la calidad de la enseñanza.

Esto implica que la hipótesis de trabajo es parcialmente sustentable, ya que la variable innovación en las prácticas pedagógicas no tiene un impacto significativo a nivel global, pero sí hay un cambio positivo en tres de sus dimensiones a partir del PBE.

Estos resultados tienen un fuerte impacto en la formación permanente y el enfoque que se le quiera dar a la innovación en las prácticas pedagógicas.

4. DISCUSION

Hoy en día el estudio de los procesos innovativos en el campo de la educación copan la agenda de los procesos reformistas. La innovación en las prácticas pedagógicas se define como un elemento central para el cambio educativo. Esto ha provocado el giro de la discusión, desde la medición de la fidelidad, hacia las prácticas de implementación en la innovación docente.

En esta investigación, se ha centrado la mirada desde las percepciones e implementación de la innovación. Para ello se ha conceptualizado este constructo en las prácticas pedagógicas, de manera tal de contribuir a un conocimiento más profundo sobre la propia configuración del concepto, así como a la operacionalización de éste, mediante la articulación de instrumentos, configurándose así en uno de los aspectos más significativos del estudio.

Mediante el análisis exploratorio, se ha podido constatar la presencia de cinco factores que, en líneas generales, tienden a coincidir con los dos instrumentos de recogida de datos validados por el estudio; concretamente, se trata de los siguientes: a) Proceso de Aprendizaje del Alumno; b) Contenidos; c) Metodología; d) Evaluación, y e) Estilo de Enseñanza.

A través del Análisis Factorial y de medidas repetidas, se ha podido establecer que el PBE tiene un impacto significativo en sólo una de las dimensiones contempladas, esto es: *Proceso de Aprendizaje de los Alumnos*. Corroborando la importancia de los factores externos al profesor en la implementación y desarrollo de innovaciones al interior del aula, tal como en el caso de la autoestima. Así, la innovación está estrechamente definida y medida en términos de la innovación implementada y, al margen del impacto del PBE. Dentro de los resultados del perfil, en relación a la descripción, comparación y regresión, respecto a la innovación en las prácticas pedagógicas, se observa que los profesores tienen la sensación de que el éxito o fracaso de ésta no depende sólo de él, por estar ésta mediatizada, en gran medida, por agentes externos a ellos.

Respecto al análisis por dimensión se puede argumentar que:

El *Proceso de Aprendizaje del Alumno* se constituye en el factor más importante para la implementación de la innovación, de acuerdo al pensamiento y acción de los docentes. Además, se debe señalar que los mayores niveles de aprendizaje de los alumnos generan en el profesor la sensación de que las prácticas pedagógicas innovativas son efectivas, esto es interpretado como un símbolo de deseabilidad social, provocado por las nuevas tendencias educativas que señalan la centralidad que tiene el aprendizaje constructivo del alumno, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Como resultado, es más importante para el docente el peso de factores externos que internos, a la hora de pensar y actuar en función del logro de los aprendizajes del alumno, desligándose motivacional y profesionalmente de los alcances efectivos del cambio al ser impuesto o diseñado externamente a sus demandas y necesidades. Pese a ello, hay un evidente avance respecto a la centralidad que tiene el aprendizaje de los alumnos en la acción educativa, situación que se ve reflejada en una mayor actividad por parte de los alumnos, mayor cercanía afectiva en la relación profesor-alumno, un uso más amplio de recursos didácticos y planificaciones mayormente estructuradas. Así, el tiempo tiene un uso más efectivo y la enseñanza es más formal. Esto último es consistente con la evidencia recogida por el Audit Report del Banco Mundial sobre el MECE-Básica (World Bank 2000) al concluir que en las salas de clases típicas del nivel básico en el sector subvencionado es observable la predominancia de un nuevo patrón, cuyos rasgos incluyen mayor actividad de los alumnos que la tradicional, más variada y rica en el uso de recursos didácticos.

En cuanto al campo de los *Contenidos*, se puede señalar que unos mayores niveles de conocimiento por parte de los profesores sobre la reforma, la disciplina y el conjunto de experiencias exitosas conocidas a través del PBE son importantes, pero no suficientes para que el profesor piense que tendrán un impacto significativo en la innovación de sus prácticas pedagógicas. Esto es coherente con el perfil detectado en esta dimensión, siendo de valoración media para el docente, en relación a la implementación de los procesos innovativos a nivel de práctica pedagógica, ratificando con ello que los contenidos teóricos asociados al perfeccionamiento no son vistos por los docentes como un factor determinante a la hora de plantearse la posibilidad de desarrollar instancias de cambio e innovación en su quehacer profesional, situación argumentada por la bibliografía respecto a la formación permanente (Nuñez 2002). Esto puede ser interpretado como un resultado lógico, dado el breve tiempo de estadía de los docentes en el centro

formativo internacional y por la ausencia en sus objetivos programáticos de contenidos disciplinares de carácter genérico.

En el campo de la *Metodología*, se puede argumentar que esta dimensión está supeditada a las demandas de los profesores y a la presencia de recursos didácticos de implementación. El perfil del profesorado muestra la importancia asignada a la dimensión en la configuración de una práctica pedagógica innovativa. Sin embargo, los docentes se muestran críticos ante las condiciones externas a su práctica, tales como los recursos didácticos, económicos, falta de tiempo e incentivos institucionales, lo cual frena su capacidad de innovar en lo que es su identidad profesional y el tipo de metodología empleada. Tales resultados son consistentes con los encontrados por el PBE (MINEDUC 2002), al plantearse que la innovación a nivel de aula pasa por contar con los medios didácticos y el tiempo para su planificación y ejecución, situación que en la actualidad no se estaría presentando.

En cuanto a la *Evaluación*, se puede señalar que el PBE no tiene un impacto significativo en ella. De acuerdo al perfil detectado en los profesores, esta dimensión tiene un peso relativamente pequeño en la implementación de la innovación a nivel práctico. Si bien es conocida la trascendencia de la evaluación en el proceso de enseñanza, ésta no se constituye en un mecanismo potente de cambio e innovación. Situación que se evidencia de manera más profunda al contemplar el escaso impacto del PBE sobre el pensar y actuar del docente en esta dirección. Al ser la evaluación un elemento constitutivo del proceso de enseñanza-aprendizaje y considerando que enseñar no es sólo un conjunto de acciones que ocurre antes y durante la interacción. Su calidad depende también de la voluntad y capacidad de cada educador para analizar su trabajo una vez ocurridos los procesos pedagógicos. Ello significa reflexionar, ponderar, valorar su efectividad, relacionarlo con nuevos logros de aprendizaje y tomar conciencia de aquellos problemas que necesitan atención. En concreto, evaluar de manera profesional. Los resultados en esta dimensión son claros y llaman la atención respecto a la necesidad de considerar a la evaluación como un contenido genérico a tratar en las instancias de capacitación de manera explícita, a fin de que la enseñanza se alimente de este análisis y, a su vez, alimente las competencias disciplinares.

La complejidad de la dimensión *Estilo de Enseñanza* llevó a medir la variable desde el mismo campo de acción pedagógica, esto es, la observación de su actuar. Así, se pudo constatar que en el perfil inicial se evidencia en los profesores una tendencia a desarrollar su práctica de manera *Poco Formal*. Partiendo de la base que, aunque la muestra no es representativa, se pueden sacar algunas conclusiones a la luz de la observación efectuada. La realización de prácticas pedagógicas poco formales muestra hasta qué punto han influido las condiciones externas y teorías actuales en el desempeño docente. En ellas se vislumbra un gran compromiso por parte del docente en su trabajo. Sin embargo, se nota cierta falta de planificación y estructuración de los tiempos educativos. Aquí, el PBE tiene un impacto positivo, aunque no estadísticamente significativo. Una vez observado el antes y el después, se puede decir que los niveles de estructuración y uso del tiempo pedagógico han mejorado en forma importante. Se han introducido materiales didácticos, una estructuración metodológica más clara, una mayor participación autónoma de los estudiantes, aunque de baja exigencia argumentativa y un manejo asimétrico del ritmo de la interacción por parte del profesor. Estos elementos son vistos como “prácticas de transición”, que combinan un uso más efectivo del

tiempo y mejor relación pedagógica, pero con una intencionalidad educativa de la innovación poco clara.

La relación de las dimensiones medidas y observadas de la innovación en las prácticas pedagógicas con los dominios del Marco para la Buena Enseñanza, plantea un necesario debate respecto al rol que le compete a los actores externos (alumnos, pares y apoderados) en la implementación de las innovaciones. En tal sentido, el sistema de evaluación del desempeño docente implementado recientemente debiera considerar estos actores para identificar los docentes de bajo desempeño. La evidencia del impacto del PBE sobre la dimensión *Proceso de Aprendizaje del Alumno* apunta hacia esta misma dirección. De esta manera, es prioritario reorientar los instrumentos de evaluación a fin de implementar remediales efectivas e importantes para los docentes y comunidad escolar.

En síntesis, los presentes resultados van en la misma dirección que la evidencia provista por la medición internacional TIMSS de 1998. En ella se constata que, pese a que los profesores del país exhiben una preparación en término de años de estudios y calificaciones formales comparable al promedio internacional, en términos de confianza sobre su práctica pedagógica, marcan una profunda diferencia con sus pares de otros países: una proporción alta de ellos declara no encontrarse preparado para enseñar las disciplinas del caso. Un 45% de los docentes de 8º año básico declara una baja confianza en su capacidad para enseñar Matemáticas, más de tres veces el promedio internacional (14%) y en el caso de las Ciencias la baja confianza en los profesores chilenos llega a un 66% muy por sobre el promedio internacional (39%) (Cox 2003).

Las bases de esta inseguridad pueden estar tanto en las instancias de formación como en la falta de claridad y pertinencia de las políticas de desarrollo profesional hasta ahora contempladas. Estas, a la luz de la evidencia proporcionada por el estudio, deberían centrar el foco de atención en el tipo de competencias a potenciar, como núcleo central para la innovación y cambio educativo, situación que se constituye como clave en la etapa actual de la reforma.

REFERENCIAS

- ARANCIBIA, V. (1994). *Factores relacionados al rendimiento académico de los alumnos*. Santiago: MINEDUC.
- ARZOLA, S. (1992). Investigación longitudinal y juventud: experiencias de investigación y propuestas para la educación media. *Revista Persona y Sociedad* VI. 3 y 4: 5-21.
- BARQUIN, J. (1999). *Estudio de las opiniones educativas del alumnado: la fase de prácticas como elemento homogeneizador en la carrera docente*. Departamento de Didáctica: Universidad de Málaga.
- COX, C. (2003). *El nuevo currículo del sistema escolar*. Santiago: MINEDUC.
- DOYLE W., G. PONDER (1998). The practice ethic in teacher decision-making. *Terchange* 8. 3: 1-12.
- GARAY, T. (1996). *Innovación educativa: una tarea permanente*. México: Trillas.
- IMBERNON, F. (1996). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado*. Barcelona: Biblioteca de Aula.
- MATURANA, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago: Dolmen
- MENA, I. (1993). *El perfeccionamiento docente visto por los profesores*. Santiago: Investigación del CPU.

- MILKOVICH, G. (1994). *Dirección y administración de recursos humanos*. Buenos Aires: Addison-Wesley.
- MINEDUC (2002). *Seis años de una política de perfeccionamiento docente: evaluación programa de becas en el exterior para profesionales de la educación*. Santiago: MINEDUC.
- NUÑEZ, I. (2002). La Formación de Docentes: notas introductorias. En: Avalos, B. *Profesores para Chile: Historia de un proyecto*. Cap. I: 15-39. Santiago: MINEDUC.
- OCDE (2004). *Informe del Comité Técnico sobre el sistema educativo chileno*. Santiago: MINEDUC.
- PICHON-RIVIÈRE, P. (1985). *Los esquemas mentales*. Documento de Trabajo. Santiago: PIIE.
- PICHON-RIVIÈRE, P. (1986). *El grupo operativo*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- PICHON-RIVIÈRE, P., M. QUIROGA (1995). *Enfoques y perspectiva en psicología social*. Buenos Aires: Edic. Cinco.
- ROEGERS, X. (2000). Saberes, capacidades y competencias en la escuela: una búsqueda de sentido. *Innovación Educativa* 10: 103-119.
- SANDER, B. (1997). *Gestión Escolar y Sistema Educativo*. Santiago: MINEDUC.
- SEBASTIAN, C. (1997). *Perfeccionamiento docente en el área de habilidades de pensamiento: la visión de los actores acerca de los aprendizajes relevantes*. Tesis de Grado para Magíster en Educación. Santiago: PUC.
- SERRAMONA, A. (1997). *¿Qué es el profesional docente?* Artículo Electrónico. Navarra: Universidad de Navarra.
- SERVAT, B. (1997). *Gestión de recursos humanos en el centro escolar*. Buenos Aires: Magisterio Río de la Plata.
- TITONE, R., E. ZABALZA (1986). *Questioni di tecnologia didattica*. Brescia: La Scuola.
- VILLALTA, M. (2000). *Prácticas pedagógicas del docente y cultura escolar en la interacción didáctica*. Tesis de Grado para Doctorado en Ciencias de la Educación. Santiago: PUC.
- WORK BANK (2000). *Performance audit. report*, Chile, primary education development project (LN.3410-CH). Washington D.C.: Operations Evaluation Department.