



PONTIFICIA
UNIVERSIDAD
CATÓLICA
DE CHILE

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**FORTALECIMIENTO DE LA EFICACIA COLECTIVA Y
COMPROMISO DOCENTE A TRAVÉS DE LA METODOLOGÍA DEL
DESIGN THINKING EN UNA ORGANIZACIÓN EDUCATIVA DE LA
REGIÓN DE LOS RÍOS.**

Por

FRANCISCA PAOLA VERA ZURITA

**Proyecto de magíster presentado a la Facultad de Educación de la Pontificia
Universidad Católica de Chile, para optar al grado de Magíster en Educación con
mención en Dirección y Liderazgo Educativo**

Profesor guía:

Magdalena Müller

Septiembre, 2020

Santiago, Chile

©2020, Francisca Paola Vera Zurita

A mis padres, Laura y Jaime y en memoria de mi
abuela, Olga

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a mi familia, a mis padres Jaime y Laura de quienes aprendí la perseverancia y la motivación por seguir mis sueños. Mención especial a mi abuela Olga, quien falleció en el proceso de esta investigación, y de quien heredé el desafío y sueño de trabajar en educación.

No puedo dejar fuera a mis amigas Karito, Chesca, Vale, Pame, Teca, Marce, Valita y Maca a las cuales prometí agregar en mis agradecimientos y a quienes quiero y admiro profundamente. Gracias por sus palabras de aliento, risas y momentos de distracción que me dieron inspiración y fuerza en mis momentos más difíciles.

También agradezco profundamente a mi prima Yoci y su pareja Car, quienes me recibieron con todo el afecto sureño en su hogar cuando iba a estudiar a Santiago. Gracias por brindarme cobijo y hacer más amena mi estadía mientras estudiaba.

Debo hacer mención especial a mi profesora guía Magdalena, gracias por bajar mis niveles de ansiedad y por ordenar el caos que tenía en mi cabeza cada vez que iba a una reunión de tesis, muchas gracias por su paciencia y comprensión (a pesar de la distancia) durante este proceso de investigación.

Finalmente, agradezco a mis colegas del instituto que colaboraron amablemente en el proceso de intervención. Tuvieron paciencia y disposición para hacer todas las cosas que les pedía, muchas gracias por las risas y el bullying instantáneo que me realizaban cada vez que sacaba los papelógrafos y lápices de colores de mi mochila. De ustedes aprendo todos los días que, a pesar de las adversidades, enseñar sigue siendo una hermosa labor.

ÍNDICE DE CONTENIDOS

AGRADECIMIENTOS	3
RESUMEN	6
ABSTRACT	7
INTRODUCCIÓN	8
1. ANTECEDENTES TEÓRICOS, EMPÍRICOS Y DE CONTEXTO.	10
1.1. Eficacia colectiva	11
1.2. Compromiso docente	12
1.3. Trabajo colaborativo	13
1.4 <i>Design thinking</i>	14
2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL PROYECTO.	15
2.1 Objetivo general	15
2.2 Objetivos específicos	15
2.3 Hipótesis	15
3. METODOLOGÍA	16
3.1 Grupo de interés	16
3.2 Instrumentos	17
3.3 Procedimiento	18
3.4 Análisis de datos	26
4. RESULTADOS	27
4.1. Análisis descriptivos del pre-test	28
4.2. Análisis descriptivo del post- test	33
4.3. Análisis comparativos	37
4.4. Análisis de entrevistas semiestructuradas	40
4.5. Análisis de cuestionarios	46
4.6. Propuestas de los profesores	48
5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	51
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	58
7. ANEXOS	60

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1 CARACTERÍSTICAS DE PROFESORES ENCUESTADOS	16
TABLA 2 RESULTADOS DE LA DINÁMICA “MAPA DE EMPATÍA”	21
TABLA 3 PROBLEMA RAÍZ Y ESTRATEGIAS PARA COMBATIRLOS	23
TABLA 4 PRE-TEST COMPROMISO ABRIL DE 2018	29
TABLA 5 PRE-TEST MOTIVACIÓN ABRIL DE 2018	30
TABLA 6 PRE-TEST EFICACIA COLECTIVA ABRIL DE 2018	32
TABLA 7 POST-TEST COMPROMISO CON LA ORGANIZACIÓN DICIEMBRE DE 2018	34
TABLA 8 POST-TEST MOTIVACIÓN DICIEMBRE DE 2018	35
TABLA 9 POST-TEST EFICACIA COLECTIVA DICIEMBRE DE 2018	36
TABLA 10 PRUEBA DE NORMALIDAD COMPROMISO CON LA ORGANIZACIÓN	38
TABLA 11 PRUEBA T-STUDENT COMPROMISO CON LA ORGANIZACIÓN	38
TABLA 12 PRUEBA DE NORMALIDAD MOTIVACIÓN	38
TABLA 13 PRUEBA T-STUDENT MOTIVACIÓN	39
TABLA 14 PRUEBA DE NORMALIDAD EFICACIA COLECTIVA	39
TABLA 15 PRUEBA T EFICACIA COLECTIVA	40

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

ILUSTRACIÓN 1. MUESTRA A LOS PROFESORES DISCUTIENDO EL MAPA DE EMPATÍA DE LOS ESTUDIANTES	22
ILUSTRACIÓN 2. MUESTRA A PROFESORES EXPONIENDO AL PLENARIO EL PROBLEMA TRABAJADO Y SUS ESTRATEGIAS.	24
ILUSTRACIÓN 3. MUESTRA A LOS DOCENTES REALIZANDO LOS PROTOTIPOS DE SUS PROPUESTAS.	25
ILUSTRACIÓN 4. MUESTRA A LOS PROFESORES REALIZANDO LA RETROALIMENTACIÓN DE SUS PROTOTIPOS	25
ILUSTRACIÓN 5. MUESTRA A LOS DOCENTES REALIZANDO UNA DINÁMICA DE TEST DEL PROTOTIPO (DISCURSO DEL ELEVADOR).	26
ILUSTRACIÓN 6. PROPUESTA DEL GRUPO PARA EL PROBLEMA DENOMINADO: “NUESTROS ALUMNOS NO ESTÁN COMPROMETIDOS ACADÉMICAMENTE”.	48
ILUSTRACIÓN 7. PROPUESTA DEL GRUPO PARA EL PROBLEMA DENOMINADO: “BAJO RENDIMIENTO”	49
ILUSTRACIÓN 8. PROPUESTA DEL GRUPO PARA EL PROBLEMA DENOMINADO: “NUESTROS ALUMNOS ESTÁN DESMOTIVADOS”.	50
ILUSTRACIÓN 9. PROPUESTA DEL GRUPO PARA EL PROBLEMA DENOMINADO: “ALUMNOS NO LEEN EN FORMA APROPIADA”.	51

RESUMEN

Este proyecto presenta una intervención en una organización educacional particular subvencionada ubicada en Valdivia, Región de Los Ríos, su foco es el fortalecimiento de los espacios de participación colectiva, para que los docentes pudiesen presentar propuestas, discutir, generar reflexión y retroalimentación de su práctica pedagógica, así como instancias para proponer acciones de mejora pedagógica. El colegio es de carácter científico-humanista de tipo confesional (cristiano evangélico), y tiene una matrícula de 657 estudiantes que van desde 6to básico hasta 4to medio, con una planta docente compuesta por 34 profesores.

Se trabajó con 24 docentes de enseñanza media. El objetivo del proyecto era evaluar los efectos de una intervención de 6 sesiones basadas en el método del *design thinking* sobre la eficacia colectiva, el compromiso con la organización y la motivación docente. En las sesiones los profesores propusieron acciones de mejora con foco en un objetivo estratégico del Plan de Mejoramiento Educativo de la institución. Con esta metodología de intervención se buscó generar espacios de participación colectiva para que los docentes puedan presentar propuestas, discutir, reflexionar y tomar decisiones respecto a las prácticas de instrucción y aprendizaje de los estudiantes. Para evaluar los resultados se aplicaron pre y post test de tres cuestionarios (eficacia colectiva, compromiso con la organización y motivación docente), además de entrevistas semiestructuradas. Los resultados de esta investigación demostraron que sí hubo un nivel de significancia en el compromiso de los docentes, pero no así en la motivación ni eficacia colectiva de los docentes. Además, los profesores exponen que la intervención fue un aporte en las categorías investigadas (compromiso y trabajo colectivo), debido a que las intervenciones realizadas permitieron claridad, introspección, trabajo en equipo, reflexión pedagógica, fortalecimiento del trabajo docente, entre otras cosas. El trabajo aporta información relevante sobre los procesos institucionales y el trabajo docente tanto en el aula como fuera de ella, además de proporcionar una nueva metodología de trabajo en espacios de reuniones relevantes como lo son los consejos de profesores.

Palabras claves: Intervención, Eficacia Colectiva, Compromiso, Motivación, *Design Thinking*

ABSTRACT

In this research, an intervention for a private subsidized educational organization in Valdivia, Los Rios region, is presented focusing in the strengthening of the collective participation spaces so teachers could present proposals, discuss, reflect and give feedback of their pedagogical practices, as well as moments to propound actions to improve their teaching. The schools teaching approach is focused in science and humanities of confessional type (Christian evangelical), and it has 657 enrolled students from 6th grade to 12th grade, with a teaching staff of 34 people.

The focus of this intervention were 24 high school teachers. The project objective was to evaluate the intervention effect of six sessions based on the method design thinking of collective effectiveness, commitment with the organization and educator's motivation. In these sessions, teachers proposed improvements actions for one strategic objective of the school's Educational Plan of Improvement. This intervention methodology sought to give moments of collective participation so teachers could present proposals, discuss, reflect and make decisions regarding instructional practices and students learning process. To evaluate results, pre and post tests made of three questionnaires (collective effectiveness, commitment with the organization and educators' motivation) were conducted and semi structured interviews. The results of this investigation proved that there was a level significance in the educator's commitment, but not in their motivation nor in their collective effectiveness. Furthermore, teachers expose that the intervention was a contribution in the researched categories (commitment and collective work), because the interventions made, allowed clarity, introspection, teamwork, pedagogical reflection, strengthening of the educator's work, among other things. The research gives valuable and relevant information about institutional processes and teachers work inside and outside the classroom, in addition to provide a new working methodology in the relevant meetings moments like teacher's formal gatherings.

Key words: *Intervention, Collective Effectiveness, Commitment, Motivation, Design Thinking*

INTRODUCCIÓN

La educación en Chile está cambiando constantemente y a su vez está presentando diversos desafíos para las organizaciones educacionales. Es así como la labor del docente en el aula y en el contexto escolar es de gran relevancia en conjunto con el apoyo que éste recibe de los líderes que los acompañan.

Este proyecto se enmarca en un contexto en que el profesor y el estudiante son actores que influyen directamente en los aprendizajes que se generan en el aula. Sin embargo, hay factores que también están presentes en el proceso y éste es el rol que tienen los líderes para generar ambientes propicios para el compromiso, la eficacia colectiva y el trabajo colaborativo, otorgando a los docentes oportunidades de desarrollo profesional, permitiendo que ejerzan influencia en decisiones educacionales importantes (Goddard, Hoy & Woolfolk, 2004) o bien, construyendo comunidades profesionales que inciten a la colaboración de los profesores, monitoreando o desarrollando una misión escolar clara (Cravens, Drake, Goldring & Schuermann, 2017).

El problema de investigación tiene su origen en la necesidad de proyección de mejora por la Agencia de Calidad en el marco de una visita escolar en marzo del 2018. Esto a causa de los resultados SIMCE que se habían dado en los tres últimos años, ya que a pesar de que el establecimiento se encontraba clasificado en una categoría de desempeño “medio” (los estudiantes obtienen resultados similares a lo esperado según su contexto social y educacional), los indicadores de desarrollo social y personal mostraban cifras que tendían a bajar de nivel (aspectos como autoestima académica y motivación escolar, clima de convivencia escolar, participación y formación ciudadana). En esa ocasión, se diagnosticaron una serie de aspectos claves que el establecimiento debía mejorar. Para la finalidad de este proyecto, se seleccionaron los siguientes aspectos:

1) Socialización de metas, objetivos y plazos con la comunidad educativa (entre ellos los docentes): la agencia visualizó que las acciones de mejora planificadas no consideran instancias formales de reflexión y socialización de los objetivos y metas.

2) Monitoreo y seguimiento para las acciones de mejora: la agencia expone que la debilidad del establecimiento se encuentra en que las acciones de mejora no consideran instancias formales de reunión que permitan poder reflexionar sobre el logro de objetivos, el cumplimiento de las metas, la efectividad y/o pertenencia de las mismas, y la reflexión para la posterior toma de decisiones.

3) Uso y análisis de datos para detectar las necesidades de los docentes (incluso necesidades de estudiantes y apoderados): el establecimiento carece de una metodología para el análisis y uso de datos, que le permita identificar facilitadores, obstaculizadores y de esta forma facilitar la toma de decisiones.

4) El establecimiento no ha logrado abordar en conjunto con los docentes, actualizaciones en estrategias didácticas, que permitan responder de manera efectiva a la diversidad de estudiantes, con foco en la mejora de los aprendizajes. Es necesario socializar y difundir iniciativas de formación personal y generar un plan de desarrollo profesional docente.

5) Si bien el establecimiento dispone de instancias formales (consejo de profesores, trabajo por departamento) e instrumentos (pautas de observación de clases y de avance curricular), el establecimiento no cuenta con instancias formales para el análisis de la información disponible, donde se identifiquen las fortalezas y necesidades de apoyo técnico pedagógico.

A partir de esto, para el presente proyecto de intervención, se identificó como problema, que el establecimiento educacional no posee espacios de participación colectiva para que los docentes puedan presentar propuestas, discutir, generar reflexión y retroalimentación de su práctica pedagógica, así como tampoco espacios para proponer acciones de mejora pedagógica que estén articuladas con el contexto educacional.

En este sentido, se establece que el nivel de eficacia colectiva y compromiso de los profesores de enseñanza media del establecimiento educacional de la región de Los Ríos aumentaría si éstos tuvieran instancias de participación, trabajo y reflexión colectiva.

Por otro lado, la relevancia teórica del problema que se está investigando recae en las temáticas de eficacia colectiva y compromiso de los profesores, aspectos que tienen influencia en el aprendizaje de los estudiantes y en los cuales los equipos directivos (liderazgos) pueden intervenir.

La investigación se realizaría bajo el supuesto de que, en primer lugar, la eficacia personal, la práctica profesional de los docentes y la influencia de los profesores en las decisiones escolares importantes desde el punto de vista educativo, influyen en la creencia que tienen los docentes sobre su eficacia colectiva (Goddard et al., 2004, p.3), así como también en su compromiso con su práctica docente (Cannata & Cravens, 2009). La eficacia docente está relacionada positivamente con el clima escolar, es decir, los factores contextuales están

relacionados con las percepciones de auto eficacia y eficacia colectiva de los docentes (Goddard & Goddard, 2001, p. 810). Los juicios de eficacia también están relacionados con la confianza, la apertura y la satisfacción laboral, en este sentido, la influencia de la persuasión social, como estímulos, retroalimentación, discusiones que se generen en las salas de profesores (Bandura, 1986) (o consejos de profesores).

Las oportunidades de desarrollo profesional estimulan, motivan e inspiran a la acción y a superar desafíos difíciles (Goddard et al., 2004, p.6). La motivación de los miembros de una organización (en cuanto a si se siente bien trabajando o si logra cosas importantes en una organización) se relaciona con lo que Bandura denomina como influencia normativa (en el primer caso), en donde la capacidad grupal influye en las acciones de los miembros de una organización, o con la persuasión social (en el segundo caso) -y ya antes mencionada- al ver a sus colegas practicar experiencias desafiantes (1986).

El proyecto comienza con un pretest de diagnóstico del grupo objetivo a partir de cuestionarios de Eficacia Colectiva, Compromiso Docente y Motivación, para luego intervenir con 6 sesiones basadas en la metodología de *design thinking*, en este último se espera que los/las profesores/as formen grupos interdisciplinarios que participen activamente en las sesiones organizadas y que generen (en estos grupos) discusiones fructíferas y aportes atinentes a la mejora de los aprendizajes de los estudiantes, así como también al establecimiento y comunidad educativa. Finalmente se aplicará un post test (con los mismos instrumentos del pretest) y entrevistas semiestructuradas a los actores claves que presenten comportamientos más críticos de la muestra en estudio.

1. ANTECEDENTES TEÓRICOS, EMPÍRICOS Y DE CONTEXTO.

A continuación, se presentan los antecedentes teóricos y empíricos que definen los conceptos que se abordan en este estudio. De acuerdo con esto, es de gran importancia tener una mirada contextual que presenta el establecimiento y que, a su vez, motiva la elección de las variables de investigación.

En la actualidad, los establecimientos educacionales presentan desafíos que vienen desde la institucionalidad gubernamental (desafíos a nivel país), las necesidades de los estudiantes, apoderados/as, docentes y comunidad educativa en general. Frente a esto, y debido al

desempeño de los últimos años (categoría medio-bajo en enseñanza básica y media), es que la Agencia de Calidad realizó una visita al establecimiento en cuestión, para dar consejos y retroalimentación de los procesos que estaba llevando a cabo el colegio.

Se realizó la observación de que faltaban espacios de socialización de decisiones, así como el poco uso de datos para llevar a cabo propuestas institucionales. Ante la falta de espacios de socialización se ve la oportunidad de reformular los consejos de profesores, con la finalidad de influir en la percepción que tienen éstos de llevar a cabo la práctica de enseñanza con éxito (eficacia colectiva), lo que requería a su vez de un compromiso continuo de los docentes. Fue así como la metodología del “pensamiento de diseño” (*design thinking*) surgió como una forma atractiva y dinámica para generar motivación y que además requería de compromiso para llevar a cabo los objetivos y tareas asignadas a los grupos de trabajo. Asimismo, se proponen procedimientos que van desde la propuesta a la acción, aspectos criticados por los profesores ante el informe de la Agencia. Esta metodología desafía constantemente el trabajo colaborativo de los docentes, en donde se pretendían generar comunidades de aprendizaje transdisciplinarias que influyan en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes.

1.1. Eficacia colectiva

El concepto que expone, de autoeficacia, se define como la percepción personal sobre la capacidad de ejecutar una tarea de forma exitosa y que modela la conducta y la motivación de las personas (Bandura, 1987). Además, postula que las acciones de los seres humanos están influenciadas tanto por factores personales como ambientales (Bandura, 2004).

Por otro lado, “el autor indica que las personas tienen iniciativa y están dotadas de capacidades de auto-organización, autorregulación y auto-reflexión, en las que la autoeficacia influye en los objetivos y conductas, que a su vez reciben influencia de las acciones y condiciones del entorno” (Bandura 2004 cit. En Covarrubias y Mendoza, 2013).

Los términos de autoeficacia o eficacia colectiva no son sólo utilizados en los establecimientos educacionales, también son investigados en distintos ámbitos organizacionales. No obstante, para fines de esta investigación es relevante tomar en cuenta el concepto de eficacia colectiva. En este sentido, Goddard establece que la eficacia colectiva a nivel educacional es la percepción de los docentes sobre su capacidad (como un todo) para

llevar a cabo la enseñanza con éxito (2001, p. 811). Además, de que su percepción de eficacia colectiva está mediada también por aspectos contextuales como el clima escolar y el apoyo que da la institución a la práctica de instrucción de los profesores (Goddard & Goddard, 2001).

El autor declara que la eficacia colectiva tiene un vínculo importante con el rendimiento estudiantil (Pajares, 1994 cit. en Goddard et al., 2004). En este sentido, una escuela en donde los profesores influyen en decisiones educacionalmente importantes (como: currículum, materiales, actividades de instrucción, desarrollo profesional, política disciplinaria), denotarán altos niveles de eficacia colectiva (Goddard et al., 2004) por consiguiente, serán profesores más comprometidos con las metas institucionales y con los logros de rendimiento estudiantil (Goddard et al., 2004, p.10).

La eficacia colectiva puede llegar a ser una herramienta esencial para poder incrementar el compromiso docente, sobre todo en el actual escenario educativo –y que por lo demás está en constante cambio– en donde las instituciones educacionales buscan perfiles de docentes con dedicación (a tareas y objetivos), comprometidos con los estudiantes, responsables y con ciertos estándares de responsabilidad.

1.2. Compromiso docente

Es la motivación del docente para llevar a cabo sus actividades en la organización educativa. De este modo el concepto se esbozaría como un “vínculo pedagógico que tiene implicancia tanto en la actitud como en el comportamiento de las personas y que les permite voluntariamente realizar considerables esfuerzos en pos de beneficiar aquello que es objeto de compromiso (...)” (Choi & Tang, 2009 cit. En Fuentealba & Imbarack, 2014).

Importante dentro del compromiso docente es también la voluntad que tienen éstos de esforzarse por la organización, por ejemplo: la disposición que tengan para trabajar en colaboración en tareas escolares, el compromiso con una cultura escolar colaborativa, esto es, la resolución conjunta de problemas (Mowday et al., 1982 cit. en Ross & Gray, 2006). Elemento de gran relevancia, ya que lo anteriormente dicho se vincula al rol que tendrán los padres dentro de la organización educativa, es decir, los padres participarán si los maestros y administradores participan en actividades (Valencia, 1997 cit. en Ross & Gray, 2006), creándose así, una comunicación bidireccional (posiblemente fructífera), en donde los padres

y profesores construyen una visión compartida de los objetivos de la educación (Merz & Furman, 1997 cit. en Ross & Gray, 2006). Relación que es crucial, debido a que se afirma que la participación de los padres en la educación de sus hijos está vinculada a un mayor rendimiento académico (Grolnick & Slowiaczek, 1994 cit. en Ross & Gray, 2006).

Asimismo, se concibe compromiso docente como un factor importante en el impacto que puede producir en la educación de calidad (Darling-Hammond & Rothman, 2011 cit. en Fuentealba & Imbarack, 2014). Para “abordar comprensivamente el compromiso docente se debe atender a la compleja articulación de relaciones que el profesor establece con la enseñanza, sus estudiantes, profesión y escuela” (Fuentealba & Imbarack, 2014).

El compromiso docente no sólo conlleva esforzarse por el aprendizaje de los estudiantes o por trabajar en conjunto con los padres y apoderados, también implica tener la voluntad para contribuir con una cultura del trabajo colaborativo. Los profesores demuestran compromiso al estar dispuestos a trabajar con sus colegas y entregar recursos (conocimientos o prácticas pedagógicas) que contribuyan al ejercicio de la docencia.

1.3. Trabajo colaborativo

Comprendido como la transformación de las escuelas en organizaciones de aprendizaje en donde las personas trabajan juntas para resolver problemas de forma colectiva (Lieberman, 1995, p. 2), Además el autor agrega que se deben generar redes, colaboraciones y asociaciones que proporcionen “a los maestros comunidades de aprendizaje profesional que brindan apoyo y cambios en las prácticas de enseñanza” (Lieberman, 1995, p. 8).

Numerosos intentos se han realizado para reformar los tiempos de colaboración docente, sin embargo, hay desafíos importantes que implican principalmente la desprivatización de las prácticas instruccionales en el aula, esto conlleva a que se den no sólo los espacios de colaboración, si no que éstas instancias sean productivas e influyan en la experiencia de aprendizaje de los estudiantes en el aula (y que éste sea significativo). Para esto, el trabajo colaborativo requiere de condiciones estructurales de apoyo (como un liderazgo facilitador, retroalimentación, desarrollo profesional) para que los docentes consigan tener visiones compartidas y asuman responsabilidades compartidas sobre los estudiantes que enseñan (Lee & Smith, 1995, Little 1990, Louis et al. 1996, Newmann et al., 1995 cit. en Seachore & Marks 1998).

De este modo, y en concordancia con lo expuesto en los conceptos anteriores, las comunidades profesionales además de denotar una colaboración significativa que fomente que los docentes tengan metas compartidas, también es necesario otorgar a los profesores oportunidades de influencia en su trabajo (aspecto necesario también para propiciar la eficacia colectiva y el compromiso en los maestros) (Little, 2000, Youngs & King, 2002 cit. en Cravens et al., 2017).

Practicar el trabajo colaborativo no carece de complejidad, ya que los espacios que se entregan deben ser idóneos (estructuralmente), como también el liderazgo de las actividades y acciones que lleven a que la colaboración se concrete. Por ello, es imperante buscar metodologías como el *design thinking*, que son innovadoras y fomentan una cultura escolar colaborativa, donde se establecen espacios idóneos para que los profesores puedan exponer sus debilidades y problemas con sus colegas.

1.4 *Design thinking*

Esta metodología comenzó a ser ideada teóricamente por la Universidad de Stanford, Estados Unidos, en los años 70 y la primera vez que se aplicó con fines lucrativos como “*design thinking*” la llevó a cabo la consultoría de diseño IDEO en manos de Tim Brown. En términos prácticos es un método para generar ideas innovadoras que centra su eficacia en entender y dar solución a las necesidades reales de los usuarios. Proviene de la forma en la que trabajan los diseñadores de un producto. Se caracteriza por el trabajo en equipo, promueve lo lúdico y se desarrollan técnicas con un gran contenido audiovisual (IDEO.org).

En la educación ha sido aplicado en los estudiantes (por medio de la realización de proyectos) así como también en gestión organizacional. En el primer caso, la metodología de *design thinking* es utilizado como un enfoque de aprendizaje, en donde los estudiantes crean proyectos prácticos y fomenta la resolución activa de problemas además de promover un sesgo hacia la acción (Carroll et al., 2010, p. 38). En el segundo caso, – en el que se enfoca esta investigación– el uso del *design thinking* en gestión educativa ha sido influenciado por Dunne & Martin (2006), quienes exponen que hay que acercarse a los problemas de gestión con una “mente abierta”. Hay que cambiar el patrón tradicional de resolver los problemas y acercarse más a lo que denominan como “taller de diseño” (cit. en Matthews & Wrigley, 2011, p. 2). Tener una actitud diseñadora hace ver los problemas como una oportunidad para

la invención, en donde se quiere encontrar “la mejor respuesta posible, dadas las habilidades, el tiempo y los recursos del equipo, y da por sentado que requerirá la invención de nuevas alternativas” (Boland & Collopy, 2004 cit. en Dunne & Martin, 2006, p. 519).

El uso de esta metodología se justifica debido a que ayudaría a fomentar la cooperación de los maestros, su coordinación y fomentaría su aprendizaje unos de otros para mejorar sus prácticas de instrucción (Louis et al., 1996 cit. en Cannata & Cravens, 2009), aspectos importantes a la hora de mejorar el compromiso de los profesores con la organización educativa. En este sentido, se están creando espacios para propiciar instancias de participación y decisión en aspectos de la instrucción y el aprendizaje, que de igual modo son fundamentales para acrecentar las percepciones de eficacia colectiva que tengan los docentes del establecimiento (Goddard et al., 2004).

2. OBJETIVOS E HIPÓTESIS DEL PROYECTO.

2.1 Objetivo general

Fortalecer el compromiso y eficacia colectiva de los docentes de enseñanza media de un establecimiento educacional de la Región de Los Ríos a través de la metodología del *design thinking*.

2.2 Objetivos específicos

- Diagnosticar la eficacia colectiva y el compromiso de los docentes de enseñanza media.
- Implementar sesiones con la metodología de *desing thinking* con foco en la efectividad y compromiso docente.
- Evaluar el cambio en eficacia colectiva y compromiso en los docentes participantes de la metodología *design thinking*.
- Explorar la experiencia de los participantes en relación a las instancias de participación generadas.

2.3 Hipótesis

- El nivel de eficacia colectiva y compromiso de los profesores de enseñanza media del establecimiento educacional de la región de los Ríos aumentaría si éstos tuvieran instancias de participación, trabajo y reflexión colectiva.

3. METODOLOGÍA

3.1 Grupo de interés

En la presente investigación, el grupo objetivo que se seleccionó para ser encuestada estuvo compuesta por veinticuatro profesores de enseñanza media, pertenecientes a un instituto particular subvencionado (público) de carácter confesional cristiano-evangélico, ubicado en la ciudad de Valdivia, Región de Los Ríos. Se escogieron profesores de enseñanza media debido a que, al momento de realizar el estudio, eran los que tenían disponibilidad de participar (los profesores de enseñanza básica tenían reunión de consejo aparte), y por otro lado, el director tenía interés en particular de generar mayor motivación en éstos 24 profesores. Además, teóricamente y según estudios, los profesores de enseñanza media son los que más niveles de estrés presentan (Byrne, 1999).

Estos profesores realizan clases en diferentes asignaturas, cubriendo la enseñanza de catorce cursos con un promedio de veintiséis estudiantes por sala de clases. Cabe destacar que, entre los docentes encuestados, tres profesoras son educadoras diferenciales. Por otro lado, además de las encuestas se realizaron cuatro entrevistas semiestructuradas. Los docentes que participaron pertenecían también a la muestra anteriormente mencionada.

La elección del grupo de interés se realizó a partir de la evidencia que demuestra que los docentes de secundaria tienden a presentar porcentajes mucho más elevados de estrés laboral producto de que tratan con jóvenes con problemas emocionales, actitudes desafiantes y situaciones familiares complejas (Muñoz, 2014). Esto a su vez influiría en la autoeficacia de los profesores, ya que la variable de estrés laboral se relaciona con la percepción de autoeficacia que éstos tienen de su labor (Fernández, 2008).

En la siguiente tabla se presentan las características de los docentes seleccionados para la aplicación del pre y post test de las encuestas de Eficacia Colectiva, Motivación y Compromiso con la organización.

Tabla 1
Características de profesores encuestados

Características		N°
Sexo	Femenino	17
	Masculino	7
Edad	Mínima	24
	Máxima	59

Años de servicio (total)	Mínimo	2
	Máximo	25
Años de servicio (establecimiento)	Mínimo	1
	Máximo	13
Horas de contrato	Mínimo	15
	Máximo	44
Jefatura	Con jefatura	14
	Sin jefatura	10

Respecto a los profesores/as seleccionados para la entrevista semiestructurada, estos pertenecían al mismo grupo inicial al que se aplicaron las encuestas. Las características de los profesores son las siguientes: eran profesores jefes, sus edades fluctuaban entre los 25 y 33 años, llevaban entre 3 a 7 años de servicio en el establecimiento.

3.2. Instrumentos

Los instrumentos utilizados para hacer un diagnóstico del grupo de interés fueron en primer lugar, un cuestionario de eficacia colectiva en español, su versión original en inglés fue realizada por Goddard, Hoy y Hoy (2000). El instrumento posee 21 ítems que miden la tarea docente en relación con el nivel de dificultad, los desafíos de la enseñanza a nivel escolar, y la competencia docente respecto a la percepción que poseen de la capacidad grupal de los profesores para educar exitosamente a sus estudiantes. Esto último, permite realizar inferencias sobre las habilidades de los docentes, los métodos, capacitación y experiencia (Goddard et al., 2000). Este cuestionario fue validado para Chile y proporcionado por Paulo Volante, el cual los profesores respondieron en una escala de Likert de 1 (“totalmente en desacuerdo”) a 6 (“completamente de acuerdo”). Para los resultados, las escalas fueron homogeneizadas para facilitar el análisis, ya que había afirmaciones redactadas positiva y negativamente.

El cuestionario que se utilizó para medir el compromiso docente se extrajo de la investigación realizada por Hurtado (2008) sobre Gestión de instituciones escolares, en donde se hace uso de un instrumento con leves modificaciones de Espinoza (2007). El instrumento original mide en total 8 variables, sin embargo, para efectos de esta investigación sólo se utilizaron 2 variables correspondientes a compromiso y motivación de los docentes. Esto se debe principalmente a que eran las variables que se querían investigar y en las cuales

se podía influir (algunos ítems), además del hecho de que la extensión del cuestionario inicial (realizado por Hurtado, 2008) no era viable de realizar en el espacio entregado por el director del establecimiento (sólo se disponía de una hora). En la primera variable (compromiso), los ítems miden el compromiso organizacional que poseen los profesores del establecimiento, mientras que en la segunda variable (motivación), los ítems miden interés y disfrute de los docentes con su labor profesional.

Por último, se realizaron entrevistas semiestructuradas (que se encontrarán en el apartado anexos) a cuatro docentes del establecimiento, que al momento de responder el post test siguieron presentando niveles bajos de compromiso, eficacia y motivación. El criterio de selección de los profesores para la entrevista fue el objetivo que tenía la investigación, ya que era necesario tener un conocimiento detallado de las respuestas de sus encuestas, y del motivo por el cual sus respuestas no habían presentado mayores variaciones desde el inicio del proyecto a la etapa final de éste.

El instrumento (cuestionario) fue realizado a partir de los antecedentes teóricos y empíricos que se utilizaron en la investigación, así como también en relación a los objetivos de investigación, ya que se buscaba ahondar en lo que los profesores/as habían respondido de forma cuantitativa en las encuestas. Este poseía quince preguntas en donde los docentes en alrededor de veinte a treinta minutos abordaban los temas de trabajo colaborativo, eficacia colectiva y compromiso con la organización educativa.

3.3. Procedimiento

Luego de haber tramitado los permisos correspondientes con el director del Instituto a inicios del año 2018 (Abril), se procedió a aplicar, en primer lugar, la encuesta de eficacia colectiva y, el instrumento de compromiso y motivación junto a un cuestionario. En este, debían completar sus antecedentes personales, de tal manera de poder realizar las pruebas T para comparar las medias del pre y post test. Terminando el año académico (diciembre), se aplicó el post test, es decir, se volvieron a aplicar los tres instrumentos ya mencionados para posteriormente realizar de manera exploratoria los análisis descriptivos y seleccionar los profesores que serían entrevistados. De esta forma, se escogieron los cuatro profesores que, aún después de la intervención, tuvieron los promedios más bajos en sus instrumentos (encuestas). Los docentes, luego de las explicaciones correspondientes respecto a la

investigación, accedieron a ser entrevistados y a firmar los consentimientos correspondientes para la investigación.

El grupo objetivo que se sometió a las encuestas fue explorado a través de un análisis descriptivo para luego ser sometido a un análisis paramétrico con una prueba estadística para muestras relacionadas (Prueba T), esta permitió comparar las medias del pre-test y post-test y ver si hay una relación significativa entre ambos resultados (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). En cambio, para las entrevistas semiestructuradas se utilizó la metodología de análisis de contenidos, procedimiento que permite interpretar los discursos para así elaborar y procesar a través de categorías y unidades de análisis los datos relevantes (para la investigación) que emergen de lo expuesto por los docentes (Raigada, 2002).

Intervención en la organización educativa:

Se ideó una propuesta de 6 sesiones en que se abrieron espacios e instancias para que los profesores propusieran acciones e ideas de intervención en el Plan de Mejoramiento Educativo de la organización educativa, y así brindar la oportunidad de decisión en aspectos del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Vale decir, que este proceso de intervención comienza con una etapa de conocimiento de los alumnos que se encuentran en el Instituto, hasta la etapa del test de una de las acciones propuestas por los docentes.

Intervención:

Previo a la ejecución de las seis sesiones de *design thinking*, se realizó una reunión con el propósito de conocer y escoger el objetivo del Plan de Mejoramiento Escolar (PME) en el cual los docentes querían participar (creando actividades, propuestas de mejora, etc.).

Esta sesión se llevó a cabo en abril del 2018, con la presencia de todo el cuerpo docente del instituto, esto a pesar de que la muestra a analizar eran sólo los profesores de enseñanza media. En esta instancia se socializaron los tres objetivos estratégicos del PME y se llamó a votación para escoger el foco en el que se centrarían las sesiones futuras del *design thinking*. Los objetivos estratégicos del Plan de Mejoramiento Escolar presentados fueron:

1. Identificar y apoyar a tiempo a los estudiantes que presenten dificultades, así como también aquellos que requieren espacios diferenciados para lograr aprendizajes de calidad, generando procedimientos y estrategias para velar por un adecuado desarrollo.
2. Gestionar procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y

evaluación del proceso educativo, considerando las necesidades de todos los estudiantes, con el fin último de que estos logren los objetivos de aprendizajes y se desarrollen en forma integral.

3. Generar procedimientos y prácticas dirigidas a favorecer el desarrollo personal y social, incluyendo el ámbito espiritual ético, moral, afectivo y físico de los estudiantes de acuerdo con el PEI y a las acciones formativas transversales.

En las votaciones, el primer objetivo obtuvo 6 votos, el segundo 17 y el último tuvo 14 votos. En este sentido, el objetivo ganador fue el segundo, tras una estrecha votación con el tercero.

Las sesiones fueron diseñadas, según la lógica que la metodología propone, es decir, se debe buscar un foco u objetivo común que sea prioritario y problemático; posterior a ello se realiza una etapa de sensibilización, en donde se entienda al sujeto involucrado en el problema para luego proponer soluciones y visualizarlas en prototipos que serán retroalimentados por las personas a las cuales se les dará el servicio. Finalmente, la metodología contempla una etapa de test, en donde se evalúa la posibilidad de realizar las acciones y propuestas de mejora.

○ **Sesión n°1: “descubre” (tiempo: 1 hora).**

El objetivo central de esta sesión fue que los profesores conocieran de manera más reflexiva a los estudiantes a los que enseñan en el instituto y a la vez generar empatía con las actitudes que presentan los estudiantes en su proceso de enseñanza y aprendizaje. A partir de ello se pretendía que los docentes propongan medidas para intervenir las diversas etapas del proceso de aprendizaje. Esta sesión fue de sensibilización y de acercamiento a las dificultades a las que se enfrentan los docentes día a día.

Se presentó la misión del establecimiento y el objetivo estratégico a trabajar (gestionar procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación del proceso educativo, considerando las necesidades de todos los estudiantes con el fin último de que estos logren los objetivos de aprendizajes y se desarrollen de forma integral). Los docentes presentes propusieron tipos de estudiantes que ellos ven en el instituto, entre ellos escogen a: estudiantes flojos, flaites, esforzados, drogadictos, responsables, agresivos; se realiza un sorteo, se les entrega una cartulina y por grupo realizan un mapa de empatía (mapas

de empatía descritos en la **tabla 2**) con el tipo de estudiante que le tocó.

En las cartulinas los profesores fueron completando el mapa de empatía y en la parte trasera se realizaron posibles propuestas de mejora para solucionar las dificultades que tienen con ese tipo de estudiantes. Luego de lo anterior los docentes presentaron el trabajo realizado al plenario.

Tabla 2
Resultados de la dinámica “Mapa de Empatía”

	Estudiante agresivo	Estudiante flojo	Estudiante responsable	Estudiante drogadicto
Piensa	Que todos lo atacan; que se debe permitir lo que él/ella quiera	La clase no me sirve; que fome; que lo haga otro; ¿Para qué hacerlo? (no hay metas claras.	El curso es bullicioso; no me dejan escuchar; siempre termino haciendo las cosas.	Evadir los problemas; Aceptación; Es normal.
Siente	Frustración; Rabia; Ira; Rechazo; inseguridad.	Inseguro; Frustración; Flojera.	Rabia; Frustración; Impotencia; Cansancio; En lo personal buscan el logro de sus metas; orgullo al realizar todo.	Integrado/discriminado; Soledad; Plenitud.
Oye	Malas palabras; ataques; Críticas y retos.	Lo que le conviene; Llamados de atención negativo.	Felicitaciones; Reclamos por los compañeros; quejas de los profesores.	Críticas; Sermones; Consejos; Lo que quiere.
Dice	Se justifica; Groserías; Violencia verbal.	Verbaliza el qué fome con: ¿Es con nota profe?	Lo expresa a las profesoras; solicita soluciones a la situación; Motivan a los compañeros.	Tiene el control; No es malo; Los demás son exagerados; hay drogas más dañinas.
Hace	Responde a la defensiva; Va contra las reglas; No hace una autocrítica (justifica).	Evadir responsabilidad; Aprovecharse del trabajo del otro; Ley del mínimo esfuerzo.	Prestan sus apuntes; Comparten materiales y/o conocimientos para lograr metas en conjunto.	Falta al colegio; Cambios de ánimo; Genera conflictos; Baja rendimiento; Normaliza.
Ve	Agresión en su entorno; Despreocupación; Injusticia.	La oportunidad de eludir responsabilidades.	Ve la irresponsabilidad de sus pares; Inmadurez de los otros; El esfuerzo de los profesores.	Violencia; tráfico; Consumo; Lo conveniente para él; Poca ayuda.
Actitud del estudiante que facilita o entorpece el proceso de aprendizaje	En general, las actitudes de un estudiante agresivo perjudican el aprendizaje.	Negatividad; somnolencia; Abulia; Distráidos; Desmotivación; Descuido; Liderazgo negativo.	Mejoran los resultados del curso; Elevan el nivel de las actividades: conductual y académico.	Genera conflictos; Influyen negativamente a los demás.

¿Qué podría hacer para mejorar la situación?	Un psicólogo que atienda los casos; Recordar la legalidad y reglamento de convivencia	Clases donde se trabaje convivencia interna (juegos en equipo, beneficios); Mejorar relaciones interpersonales; crear conciencia de las metas a largo y corto plazo; Refuerzo positivo.	Se transforman en mediadores o tutores; Refuerzo positivo; Reconocimiento a su persona.	Cada profesor debería trabajar con un psicólogo para ser una dupla que ayude al alumno.
---	---	---	---	---



Ilustración 1. Muestra a los profesores discutiendo el mapa de empatía de los estudiantes

○ **Sesión n° 2: “interpreta e idea soluciones” (tiempo: 1 hora).**

El objetivo de esta sesión fue formular un árbol del problema que permitiera encontrar la raíz de las actitudes que presentan los estudiantes (en este sentido, era de gran ayuda realizar la etapa de sensibilización). Por añadidura, los profesores debían proponer soluciones/acciones a los problemas que visualizaban en el proceso de aprendizaje.

En esta ocasión, la actividad comenzó con una retroalimentación de lo realizado en la sesión anterior. Se les solicitó a los docentes que reflexionen sobre el tipo de estudiante que analizaron anteriormente y a partir de eso debían presentar un problema mucho más macro (problemática curso-instituto). Para ello se estableció que debían poner un título llamativo/preocupante al problema y definir 5 por qué que expliquen éste. Después de ellos, los docentes presentaron al plenario para luego terminar proponiendo al reverso del papel craft las estrategias que ellos utilizarían para intentar solucionar el problema formulado (los

problemas y por qué se presentan en la **Tabla 3**). Al final de la sesión se aplicó un cuestionario de 3 preguntas sobre las apreciaciones que tuvieron sobre las actividades realizadas.

Tabla 3
Problema raíz y estrategias para combatirlos

Grupo	Por qué	Estrategia
“Bajo rendimiento”	<ul style="list-style-type: none"> -Porque tienen baja autoestima académica. -Porque vienen de un contexto sociocultural vulnerable. -Porque tienen poca o nula expectativa en ellos. -Porque les falta conocimiento de otras realidades. -Porque les falta motivación. 	<ul style="list-style-type: none"> -Horarios de atención para estudiantes. -Charlas motivacionales de exalumnos. -Generar un ambiente más competitivo entre ellos. -Conocer y potenciar las habilidades (profesoras/es y psicopedagogas). -En consejo de curso realizar talleres de inteligencia emocional (autoconocimiento, manejo de relaciones intra- interpersonales, empatía, etc.) _Charlas de becas y créditos desde 1ero medio.
“Alumnos no leen en forma apropiada”	<ul style="list-style-type: none"> -Porque no hay hábitos de lectura. -Porque no les gusta leer. -Porque las temáticas no son de su interés. -Porque las lecturas son impositivas. -Porque hay que cumplir con las lecturas dictadas por el ministerio. 	<ul style="list-style-type: none"> -Implementar biblioteca móvil (intercambio por nivel): -Los libros serán de interés personal (libros, revistas, diarios, cómics, etc.) los cuales son aportados por los estudiantes. Encargados: Profesores jefe y directiva de curso. -Evaluación tipo para evaluar lectura del interés del estudiante.
“Nuestros alumnos están desmotivados”	<ul style="list-style-type: none"> -Porque no les interesa la clase. -Porque sienten que la materia no le va a servir en la vida. -Porque no se relaciona con sus intereses o expectativas. -Porque sus metas no son claras. -Porque no conocemos a los estudiantes. 	<ul style="list-style-type: none"> -Talleres de habilidades sociales: -Tertulias propuestas por los estudiantes. -Intervenir en los estudiantes a través de talleres en los cuales se refuercen sus habilidades sociales, empatía y autoconocimiento.
“Nuestros alumnos no están comprometidos académicamente”	<ul style="list-style-type: none"> -Porque no tienen hábitos de estudio. -Porque no hay una cultura del estudio (autonomía). -Porque hay poca rigurosidad evaluativa. -Porque no se monitorea todo el proceso académico. -Porque se le da prioridad a 	<ul style="list-style-type: none"> -Reunión por departamento para seleccionar del currículum los contenidos y habilidades más relevantes para nuestro contexto. -Incluir en este proceso de selección de estos contenidos a los estudiantes. -Apuntar a una autonomía docente.

	avanzar en el programa y no a potenciar las habilidades.	
--	--	--



Ilustración 2. Muestra a profesores exponiendo al plenario el problema trabajado y sus estrategias.

○ **Sesión n° 3 y 4: “prototipea y reflexiona tu prototipo” (tiempo: 1 hora).**

El objetivo de esta sesión fue generar prototipos de las acciones, ideas de intervención, además de evaluar y autocriticar el prototipo que generaron sobre sus propuestas.

Se realizó una retroalimentación de la sesión anterior y se recordó a los docentes que todo lo realizado iba a ser en pro de los objetivos del PME y de la misión y visión que tiene el establecimiento sobre sus estudiantes. Luego de ello, se explicó la actividad y se entregaron los materiales a los docentes para que puedan construir un prototipo de UNA de las propuestas que presentaron en la sesión anterior. Posteriormente, se entregó una cuadrícula (hoja dividida en cuatro secciones) con las siguientes preguntas/enunciados: aspectos interesantes de la propuesta, críticas constructivas a la propuesta, preguntas que la experiencia les haya rebelado, ideas nuevas a proponer. Esto lo respondieron a partir del prototipo generado con los integrantes del grupo. Se cerró la sesión con un plenario y se dio la tarea de que realicen el mismo proceso de retroalimentación con cinco estudiantes (se les debe entregar la misma cuadrícula y se les explica la propuesta que generaron). Se finalizó la jornada con un cuestionario de tres preguntas sobre sus apreciaciones de la actividad.



Ilustración 3. Muestra a los docentes realizando los prototipos de sus propuestas.



Ilustración 4. Muestra a los profesores realizando la retroalimentación de sus prototipos

○ **Sesión n° 5: “evoluciona: retroalimentando el prototipo” (tiempo: 1 semana).**

Su propósito fue retroalimentar por parte de los estudiantes el prototipo de las acciones que generaron los docentes del establecimiento. Para esta actividad se les dio a los docentes el plazo de una semana (segunda semana de octubre), esto para entregar la cuadrícula entregada en la sesión anterior y que los estudiantes logren realizar la retroalimentación del prototipo generado por cada grupo. Para ello, los profesores debían entregar la hoja de retroalimentación a cinco estudiantes (a elección de ellos). De los cuatro grupos sólo uno entregó dos de las cinco retroalimentaciones.

○ **Sesión n° 6: test de la acción (tiempo: 1 hora).**

El propósito de esta sesión fue probar/ testear las acciones/ experiencias propuestas por los

docentes. Se realizó una retroalimentación de la sesión anterior, y se les explicó a los docentes la actividad a realizar. Para el test de las estrategias se les dio el tiempo a los profesores para que preparen un “discurso del elevador” de máximo dos minutos, estrategia cuya finalidad es que entreguen un mensaje breve y que llamen la atención de los oyentes (se entregan hojas para que ensayen), se propuso que los discursos sean creativos y desafiantes, ya que los tienen que exponer frente un jurado que está compuesto por: el director, la jefa de la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), coordinación del Programa de Integración Escolar (PIE) y psicóloga del instituto que a partir de una pauta de evaluación decidirán al grupo ganador, el cual realizará su propuesta el 2019. Para la preparación de los discursos se les entregaron las hojas de retroalimentación que realizaron los docentes y las que realizaron los estudiantes, para que incluyan modificaciones sugeridas por ellos mismo y los alumnos.

Se finalizó con un plenario y un cuestionario de cuatro preguntas sobre las impresiones que tuvieron de las actividades realizadas y las posibles conexiones que pudiesen tener con su nivel de compromiso y eficacia en el establecimiento.



Ilustración 5. Muestra a los docentes realizando una dinámica de test del prototipo (discurso del elevador).

3.4. Análisis de datos

Para el análisis descriptivo de los datos recogidos en las encuestas (Eficacia Colectiva, Motivación y Compromiso con la organización), se utilizó el programa Microsoft Excel en donde se obtuvieron las medidas de tendencia central (Moda y Desviaciones Estándar), que posibilitó el conocimiento de las distribuciones que tuvieron los resultados de las encuestas.

Ya en un análisis más profundo se utilizó el software SPSS 23.0. Se procesaron las variables y datos a través de una prueba estadística paramétrica denominada “prueba t”, que permitió evaluar si los resultados (medias) de la muestra de profesores encuestados en abril y en diciembre diferían significativamente entre sí (Sampieri, Fernández & Baptista, 2006).

Respecto a las entrevistas, se realizó un análisis de contenidos, que permitió indagar sobre lo escondido, lo latente lo no aparente del mensaje entregado por los docentes entrevistados (Raigada, J. L. P., 2002). En este análisis de contenidos se realizó a través de una codificación abierta (Strauss, A. L., Corbin, J., & Zimmerman, E., 2002), en donde se descompuso el discurso de los cuatro profesores a través de categorías, con el fin de explicar y representar algunos fenómenos que se dan en la institución pero que no aparecían de manera explícita en las encuestas que se realizaron.

4. RESULTADOS

La hipótesis que guía la presente investigación supone que la eficacia colectiva, el compromiso y motivación de los docentes del establecimiento aumentaría, si se establecen espacios de participación, trabajo y reflexión colectiva. En este sentido, se realizó un pre-test para medir las condiciones previas de los profesores y un post- test para denotar si luego de la intervención se provocó algún cambio en las variables estudiadas.

Los resultados de encuestas demostraron significancia en el compromiso docente con la organización (sig. 0,009, Tabla 11), es decir, se podría afirmar que la metodología aplicada si influyó en esta variable, pero no así en la eficacia (sig. 0,405, tabla 15) ni en la motivación (sig. 0,403, tabla 13). Por este motivo, se realizaron pruebas comparativas más específicas (por preguntas) para visualizar alguna significancia.

A pesar de que los instrumentos en su totalidad permiten observar aspectos importantes en la organización, se hará énfasis en los resultados de los siguientes ítems:

Motivación:

Ítem 18: “Usted lo pasa bien trabajando”.

Ítem 23: “Usted se siente responsable del trabajo que realiza en esta escuela”.

Ítem 24: “Usted logra cosas importantes haciendo su trabajo”.

Ítem 25: “Usted puede hacerse cargo de mejorar su trabajo”.

Compromiso:

Ítem 1: “Usted esta dispuesto a hacer un gran esfuerzo, más allá de lo que se exige, para poder ayudar a que este establecimiento sea exitoso y entregue una buena formación a sus estudiantes”.

Ítem 4: “Usted ha estado siempre dispuesto a realizar cualquier tipo de tarea, con tal de seguir trabajando en esta escuela”.

Ítem 8: “La escuela lo estimula a dar lo mejor de sí en su trabajo”.

Ítem 11: “Usted tiene la “camiseta puesta” con esta escuela”.

Eficacia colectiva:

Ítem 1: “Los profesores de esta escuela tienen lo necesario para que los estudiantes aprendan”

Ítem 3: “Si un estudiante no aprende algo por primera vez, los profesores intentarán otras formas de enseñarle”.

Ítem 4: “Los profesores de acá confían en que podrán motivar a sus estudiantes”.

Ítem 5: “Los profesores de esta escuela creen que cada estudiante puede aprender”.

Ítem 6: “Si un estudiante no quiere aprender, los profesores de acá no persisten”.

La razón por la que se escogieron estos ítems es debido a que se cree que es posible influir en éstos a través de la intervención realizada en los consejos de profesores.

Por otro lado, se realizaron entrevistas semiestructuradas a cuatro docentes como también cuestionarios al final de cada intervención (a todos los profesores que participaban). Estos sirvieron para ahondar en ciertos aspectos que no eran evidentes en las encuestas recién mencionadas.

4.1. Análisis descriptivos del pre-test

Compromiso abril

Los datos descriptivos de pre-test de compromiso docente con la organización, indican que en los ítem 4, 14 y 15 (**tabla 4 pre-test compromiso abril de 2018**) presentan un promedio

entre 2 y 2,5 (bajo la respuesta ideal que es 4 en la escala de Likert. Esto significa que los profesores presentan niveles más bajos en su compromiso cuando se les pide que estén dispuestos a realizar cualquier tipo de tarea con tal de seguir trabajando en el establecimiento (ítem 4), que no están de acuerdo de que la institución educativa sea el mejor lugar para trabajar (ítem 14) y que no tienen mucho que ganar si se quedan indefinidamente en el colegio (ítem 15). A esto se debe agregar que los docentes están de acuerdo en que, si su situación laboral empeorara, pensarían en irse del lugar (ítem 9), además del hecho de que manifiestan de que la escuela no los estimula a dar lo mejor de sí en su trabajo (ítem 8).

A diferencia de lo anterior, los ítem 1 y 13 que tienen mayor relación con los estudiantes, los profesores manifiestan un mayor compromiso, esto es con el hecho de que están de acuerdo en estar dispuestos a hacer un gran esfuerzo, más allá de lo que se exige, para ayudar a que el establecimiento sea exitoso y que entregue una buena formación a sus estudiantes (ítem 1); asimismo concuerdan con el hecho de que les preocupa realmente el futuro de la escuela y de sus estudiantes (ítem 13).

Tabla 4
Pre-test Compromiso abril de 2018

Ítem	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación estándar	N Total
1. Ud. está dispuesto a hacer un gran esfuerzo, más allá de lo que se exige, para ayudar a que este establecimiento sea exitoso y entregue una buena formación a sus estudiantes	3,25	1	4	0,607	24
2. Ud. le comenta a sus amigos y/o colegas que ésta es una excelente escuela en la cual trabajar	2,5	1	4	0,884	24
3. Ud. siente mucha lealtad hacia esta escuela	3	1	4	0,834	24
4. Ud. ha estado siempre dispuesto a realizar cualquier tipo de tarea, con tal de seguir trabajando en esta escuela	2,458	1	4	0,977	24
5. Ud. considera que sus valores personales y los valores de esta escuela son muy similares	2,958	1	4	0,999	24
6. Ud. se siente orgulloso de formar parte de esta escuela.	2,916	1	4	0,775	24
7. Si el trabajo fuera parecido (cantidad de horas pedagógicas, sueldo, etc.), usted estaría dispuesto a trabajar en otra escuela	2,583	1	4	1,017	24

8. La escuela lo estimula a dar lo mejor de sí en su trabajo	2,541	1	4	0,931	24
9. Si su situación laboral en esta escuela empeorara, Ud. pensaría en irse	3,416	1	4	0,717	24
10. Ud. está muy contento de haber elegido esta escuela como su lugar de trabajo	3,041	1	4	0,624	24
11. Ud. siente que tiene la “camiseta puesta” con esta escuela	3,041	1	4	0,75	24
12. Normalmente, Ud. comparte la forma en que en la escuela maneja los asuntos relativos al personal	2,5	1	4	0,78	24
13. A Ud. realmente le preocupa el futuro de esta escuela y de sus estudiantes	3,416	1	4	0,503	24
14. Ud. considera que esta escuela es la mejor institución educativa en la que podría trabajar	2,125	1	4	0,797	24
15. Ud. tiene mucho que ganar quedándose indefinidamente en esta escuela	2,25	1	4	0,675	24
16. Ud. recomendaría esta escuela a padres que están buscando un colegio para sus hijos	2,583	1	4	0,88	24
Total	2,786	1	4	0,148	24

Motivación abril

El pre-test que se realizó para medir los niveles de motivación que presentaban los docentes, se observa que en general los promedios son altos (teniendo en consideración de que se aspiraba un promedio de 4). En cuanto a los ítems que refieren a pasarlo bien trabajando (ítem 18), sentir responsabilidad por el trabajo que realiza (ítem 23), logro de cosas importantes (ítem 24) y el hacerse cargo para mejorar su trabajo (ítem 25) los docentes presentan promedios superiores a 3, es decir, están “de acuerdo” con estas aseveraciones. Todo lo anteriormente dicho, demuestra que los profesores se sienten motivados en lo que refiere al trabajo que desempeñan.

Tabla 5
Pre-test Motivación abril de 2018

Ítem	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación estándar	N Total
17. Ud. Disfruta mucho con su trabajo.	3,416	1	4	0,503	24

18. Ud. Los pasa bien trabajando.	3,375	1	4	0,494	24
19. Su trabajo es bastante agradable.	3,291	1	4	0,55	24
20. Su trabajo es entretenido.	3,166	1	4	0,637	24
21. Su trabajo es muy interesante.	3,291	1	4	0,75	24
22. El trabajo que usted realiza en esta escuela es importante.	3,416	1	4	0,653	24
23. Ud. Se siente responsable del trabajo que realiza en esta escuela.	3,625	1	4	0,494	24
24. Ud logra cosas importantes haciendo su trabajo.	3,208	1	4	0,508	24
25. Ud. Puede hacerse cargo de mejorar su trabajo.	3,541	1	4	0,588	24
26. A ud. Le gusta su trabajo.	3,5	1	4	0,51	24
Total	3,383	1	4	0,086	24

Eficacia colectiva abril

Por otra parte, el análisis descriptivo que se presenta en la **tabla 6** (*pre-test eficacia colectiva abril de 2018*) deja en evidencia que los profesores presentan promedios bajos en los ítems 7, 11, 12, 15, 19 y 21 (en los que se esperaba un máximo de 6 en la escala de Likert). En este sentido, y de acuerdo a los ítems mencionados, los docentes declaran necesitar una mayor formación para lidiar con los estudiantes (ítem 7) además de que los estudiantes no llegan a la escuela listos para aprender (ítem 11).

Siguiendo con los ítems de los profesores están en desacuerdo en que el ambiente familiar proporcione ventajas para que los estudiantes puedan aprender (ítem 12), además de considerar de que la calidad de la infraestructura del establecimiento no facilita el proceso de enseñanza y aprendizaje (ítem 15).

Por último, en cuanto a los ítems 19 y 21, se evidencia un acuerdo en que el aprendizaje es difícil porque los estudiantes están preocupados por su seguridad (19) y que, además, los profesores no están preparados (en habilidades) para lidiar con los problemas disciplinarios de los estudiantes (21).

Sin embargo, si se hace una focalización en los siguientes ítems, estos presentan promedios cercanos al 6 (entre 4 y 5). Esto es, los profesores intentarán enseñarle a un estudiante aún si

se le hace difícil aprender (ítem 3), confían en que pueden motivar a los estudiantes (ítem 4), creen que cada estudiante puede aprender (ítem 5) y establecen que sus colegas si persisten cuando un estudiante no quiere aprender (ítem 6). Pero respecto al ítem 1, el promedio demuestra que los docentes consideran que no tienen lo necesario para que los estudiantes aprendan.

Tabla 6
Pre-test Eficacia colectiva abril de 2018

Ítem	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación estándar	N Total
1. Los profesores de esta escuela tienen lo necesario para que los estudiantes aprendan	3,208	1	6	1,102	24
2. Los profesores de esta escuela logran aprendizajes con estudiantes difíciles	3,708	1	6	0,999	24
3. Si un estudiante no aprende algo la primera vez, los profesores intentarán otras formas de enseñarle	5,083	1	6	0,88	24
4. Los profesores de acá confían en que podrán motivar a sus estudiantes	4,375	1	6	1,134	24
5. Los profesores en esta escuela realmente creen que cada estudiante puede aprender	4,791	1	6	1,141	24
6. Si un estudiante no quiere aprender los profesores de acá no persisten	4,291	1	6	1,366	24
7. Los profesores acá necesitan más formación para lidiar con estos estudiantes	2,333	1	6	1,551	24
8. Los profesores acá piensan que hay estudiantes a los que nadie les puede enseñar bien	4,208	1	6	1,444	24
9. Los profesores acá no tienen las habilidades necesarias para producir aprendizajes significativos en los estudiantes	4,708	1	6	1,545	24
10. Los profesores acá no logran enseñarle a algunos estudiantes por métodos de enseñanza pobres	4,25	1	6	1,39	24
11. Los estudiantes llegan a esta escuela listos para aprender	2,583	1	6	1,138	24
12. El ambiente familiar de los estudiantes proporciona tantas ventajas que los estudiantes están obligados a aprender	2,583	1	6	1,471	24
13. La falta de materiales de enseñanza y recursos dificultan la enseñanza	3,125	1	6	1,676	24

14. Los estudiantes acá simplemente no están motivados por aprender	3,083	1	6	1,282	24
15. La calidad de la infraestructura acá facilita el proceso de enseñanza y de aprendizaje	2,75	1	6	1,224	24
16. Las oportunidades en esta comunidad ayudan a que los estudiantes vayan a aprender	3,791	1	6	1,284	24
17. Los profesores acá están bien preparados para enseñar los ramos que tienen asignados	5,125	1	6	0,679	24
18. Los profesores en esta escuela son hábiles en varios métodos de enseñanza	4,375	1	6	1,013	24
19. El aprendizaje es más difícil en esta escuela porque los estudiantes están preocupados por su seguridad	2,666	1	6	1,049	24
20. El abuso de alcohol y drogas en la comunidad circundante dificulta que los estudiantes aprendan	4,708	1	6	1,16	24
21. Los profesores en esta escuela no tienen las habilidades para lidiar con problemas de disciplina de los estudiantes	2,458	1	6	1,284	24
Total	3,724	1	6	0,241	24

4.2. Análisis descriptivo del post- test

Compromiso con la organización diciembre

La encuesta aplicada en diciembre muestra que los ítems 4,14 y 15 continúan siendo bajos, pero con un leve aumento en sus promedios. Sin embargo, se aprecia una leve disminución en el ítem 7, pregunta que se refiere a si el trabajo fuera parecido, los docentes estarían dispuestos a trabajar en otra escuela. También se observa que la pregunta 8 los profesores no están de acuerdo en que la organización los estimule a dar lo mejor de sí en sus trabajos.

Por último, el ítem 1 y 11, los promedios que presentan son superiores a 3, o sea, los docentes están de acuerdo en dar lo mejor de sí para ayudar al establecimiento a ser exitoso y entregar una buena formación a los estudiantes (1); del mismo modo, concuerdan en que sienten que tienen la “camiseta puesta” con el colegio (11).

Tabla 7
Post-test Compromiso con la organización diciembre de 2018

Ítem	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación estándar	N Total
1. Ud. está dispuesto a hacer un gran esfuerzo, más allá de lo que se exige, para ayudar a que este establecimiento sea exitoso y entregue una buena formación a sus estudiantes	3,583	1	4	0,503	24
2. Ud. le comenta a sus amigos y/o colegas que ésta es una excelente escuela en la cual trabajar	2,875	1	4	0,74	24
3. Ud. siente mucha lealtad hacia esta escuela	3,25	1	4	0,793	24
4. Ud. ha estado siempre dispuesto a realizar cualquier tipo de tarea, con tal de seguir trabajando en esta escuela	2,25	1	4	0,989	24
5. Ud. considera que sus valores personales y los valores de esta escuela son muy similares	3,375	1	4	0,71	24
6. Ud. se siente orgulloso de formar parte de esta escuela.	3,083	1	4	0,775	24
7. Si el trabajo fuera parecido (cantidad de horas pedagógicas, sueldo, etc.), usted estaría dispuesto a trabajar en otra escuela	2,416	1	4	0,928	24
8. La escuela lo estimula a dar lo mejor de sí en su trabajo	2,666	1	4	0,564	24
9. Si su situación laboral en esta escuela empeorara, Ud. pensaría en irse	3,291	1	4	0,858	24
10. Ud. está muy contento de haber elegido esta escuela como su lugar de trabajo	3,125	1	4	0,679	24
11. Ud. siente que tiene la “camiseta puesta” con esta escuela	3,166	1	4	0,701	24
12. Normalmente, Ud. comparte la forma en que en la escuela maneja los asuntos relativos al personal	2,625	1	4	0,769	24
13. A Ud. realmente le preocupa el futuro de esta escuela y de sus estudiantes	3,458	1	4	0,508	24
14. Ud. considera que esta escuela es la mejor institución educativa en la que podría trabajar	2,375	1	4	0,646	24
15. Ud. tiene mucho que ganar quedándose indefinidamente en esta escuela	2,458	1	4	0,779	24
16. Ud. recomendaría esta escuela a padres que están buscando un colegio para sus hijos	2,75	1	4	0,793	24
Total	2,921	1	4	0,135	24

Motivación diciembre

Del mismo modo que el pre-test, la encuesta de motivación demuestra que en general los docentes del establecimiento poseen altos promedios de motivación, incluyendo también los ítems 18, 23, 24 y 25 (**Tabla 8: Post-test motivación diciembre de 2018**).

Tabla 8
Post-test Motivación diciembre de 2018

Ítem	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación estándar	N Total
17. Ud. Disfruta mucho con su trabajo.	3,291	1	4	0,624	24
18. Ud. Los pasa bien trabajando.	3,375	1	4	0,494	24
19. Su trabajo es bastante agradable.	3,166	1	4	0,481	24
20. Su trabajo es entretenido.	3,083	1	4	0,583	24
21. Su trabajo es muy interesante.	3,333	1	4	0,637	24
22. El trabajo que usted realiza en esta escuela es importante.	3,708	1	4	0,464	24
23. Ud. Se siente responsable del trabajo que realiza en esta escuela.	3,708	1	4	0,464	24
24. Ud logra cosas importantes haciendo su trabajo.	3,541	1	4	0,508	24
25. Ud. Puede hacerse cargo de mejorar su trabajo.	3,541	1	4	0,508	24
26. A ud. Le gusta su trabajo.	3,541	1	4	0,588	24
Total	3,429	1	4	0,066	24

Eficacia colectiva diciembre

Al igual que la encuesta de eficacia realizada en el mes de abril de 2018, los ítems 3, 4 y 5 presentan promedios cercanos a la elección ideal que es 6, esto es, están de acuerdo con las preguntas que refieren a búsqueda de opciones para enseñar al estudiante si éste no aprende, confianza en la capacidad de poder motivar y en las expectativas que tienen de los estudiantes. No obstante, el ítem 1 (sobre los recursos necesarios para que los alumnos aprendan) sigue con promedio cercano al 3.

Tabla 9
Post-test Eficacia colectiva diciembre de 2018

Ítem	Promedio	Mínimo	Máximo	Desviación estándar	N Total
1. Los profesores de esta escuela tienen lo necesario para que los estudiantes aprendan	3,666	1	6	1,007	24
2. Los profesores de esta escuela logran aprendizajes con estudiantes difíciles	3,916	1	6	0,775	24
3. Si un estudiante no aprende algo la primera vez, los profesores intentarán otras formas de enseñarle	4,708	1	6	0,954	24
4. Los profesores de acá confían en que podrán motivar a sus estudiantes	4,291	1	6	0,954	24
5. Los profesores en esta escuela realmente creen que cada estudiante puede aprender	4,375	1	6	0,923	24
6. Si un estudiante no quiere aprender los profesores de acá no persisten	4,333	1	6	1,239	24
7. Los profesores acá necesitan más formación para lidiar con estos estudiantes	1,958	1	6	0,907	24
8. Los profesores acá piensan que hay estudiantes a los que nadie les puede enseñar bien	4,208	1	6	1,531	24
9. Los profesores acá no tienen las habilidades necesarias para producir aprendizajes significativos en los estudiantes	4,5	1	6	1,532	24
10. Los profesores acá no logran enseñarle a algunos estudiantes por métodos de enseñanza pobres	4,416	1	6	1,316	24
11. Los estudiantes llegan a esta escuela listos para aprender	2,166	1	6	1,167	24
12. El ambiente familiar de los estudiantes proporciona tantas ventajas que los estudiantes están obligados a aprender	1,958	1	6	1,122	24
13. La falta de materiales de enseñanza y recursos dificultan la enseñanza	2,833	1	6	1,464	24
14. Los estudiantes acá simplemente no están motivados por aprender	2,875	1	6	1,261	24
15. La calidad de la infraestructura acá facilita el proceso de enseñanza y de aprendizaje	3,083	1	6	1,138	24
16. Las oportunidades en esta comunidad ayudan a que los estudiantes vayan a aprender	3,75	1	6	1,259	24

17. Los profesores acá están bien preparados para enseñar los ramos que tienen asignados	5,041	1	6	0,907	24
18. Los profesores en esta escuela son hábiles en varios métodos de enseñanza	4,291	1	6	1,16	24
19. El aprendizaje es más difícil en esta escuela porque los estudiantes están preocupados por su seguridad	2,458	1	6	1,178	24
20. El abuso de alcohol y drogas en la comunidad circundante dificulta que los estudiantes aprendan	4,083	1	6	1,059	24
21. Los profesores en esta escuela no tienen las habilidades para lidiar con problemas de disciplina de los estudiantes	2,791	1	6	1,141	24
Total	3,605	1	6	0,208	24

4.3. Análisis comparativos

Análisis comparativo compromiso docente con la organización

Para poder realizar las pruebas comparativas es necesario verificar si la variable numérica del compromiso se comporta normalmente, para ello se utilizó la prueba de Shapiro-Wilk que es utilizada para los estudios que tienen menos de 30 personas. Una vez sacados los niveles de significancia, se evidenció que la prueba de normalidad acepta la hipótesis nula, debido a que los resultados de p-valor son mayores que Alpha 0,05, esto significa que los datos si poseen una distribución normal.

Posterior a la prueba de normalidad, se procedió a realizar una prueba paramétrica para muestras relacionadas (T-student). Esta prueba demostró que, para el caso de la medición del compromiso de los docentes con la organización, el p-valor es menor que Alpha 0,05, por lo tanto, se rechaza la hipótesis nula, es decir, hay una diferencia significativa entre el pre y post test.

Tabla 10
Prueba de normalidad Compromiso con la organización

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Compromiso Abril	,102	24	,200*	,953	24	,317
Compromiso Diciembre	,132	24	,200*	,949	24	,259

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Tabla 11
Prueba T-student Compromiso con la organización

	Diferencias emparejadas						t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia					
				Inferior	Superior				
Compromiso abril – Compromiso diciembre	-,1354	,2343	,0478	-,2344	-,0365	-2,831	23	,009	

Análisis comparativo motivación docente

Al igual que para las pruebas de compromiso, para la encuesta de motivación la prueba de Shapiro-Wilk muestra que los datos si cumplen con la normalidad (se acepta la hipótesis nula), ya que los niveles del p-valor son mayores que Alpha 0,05. Sin embargo, la prueba T-student muestra que el p-valor es mayor que Alpha 0,05, diciendo así que no hay una diferencia significativa entre el test de abril y diciembre.

Tabla 12
Prueba de normalidad Motivación

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Motivación abril	,125	24	,200*	,933	24	,114
Motivación diciembre	,092	24	,200*	,951	24	,279

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Tabla 13
Prueba T-student Motivación

	Diferencias emparejadas						t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia					
				Inferior	Superior				
Motivación abril – Motivación diciembre	-,0458	,2637	,0538	-,1572	,0655	-,851	23	,403	

Análisis comparativo eficacia colectiva

Por último, para la encuesta de eficacia colectiva, se visualiza que los p-valor de los tests aplicados en el mes de abril y diciembre son mayores a Alpha 0.05, es decir, se acepta la hipótesis nula lo que se traduce en que los valores de las pruebas de abril y diciembre tienen una distribución normal. No obstante, los valores de p-valor de la prueba t dejan en evidencia que no hay diferencias significativas entre la encuesta tomada en abril y diciembre.

Tabla 14
Prueba de normalidad Eficacia Colectiva

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Estadístico	gl	Sig.	Estadístico	gl	Sig.
Eficacia abril	,119	24	,200*	,982	24	,923
Eficacia diciembre	,140	24	,200*	,951	24	,278

*. Esto es un límite inferior de la significación verdadera.

a. Corrección de significación de Lilliefors

Tabla 15
Prueba T Eficacia Colectiva

	Diferencias emparejadas						t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia					
				Inferior	Superior				
Eficacia abril - Eficacia diciembre	,1190	,6871	,1402	-,1711	,4092	,849	23	,405	

4.4. Análisis de entrevistas semiestructuradas

A continuación, se expone la codificación abierta junto con el análisis de contenidos y la categorización (y subcategorización) que se realizó a las entrevistas realizadas a los cuatro docentes de enseñanza media del establecimiento educacional intervenido.

- Categoría número uno: *percepciones sobre el desarrollo profesional*, esta presenta tres subcategorías:

Subcategoría “Carencia de capacitación”: se refiere a lo que han vivido los docentes en cuanto a las oportunidades y que la institución educativa les ha presentado para poder realizar capacitaciones, incluyendo las formas y compensación en las capacitaciones que se han llevado a cabo.

1. No hay capacitación: “Emm es que el establecimiento por ejemplo yo no me he capacitado desde que estoy acá, entonces no ha habido como un incentivo del colegio a poderlo hacer” (D. 1, P. 1)

2. Continuidad de capacitación: “Es que hasta el momento yo no he visto una capacitación que hemos tenido po...no hay más que eso, entonces no he visto como una continuidad al respecto...” (D.1, P. 1)

3. Capacitación sin reconocimiento: “creo que de todos los años que yo llevo allá, hemos hecho una capacitación...capacitación que fue buena si en contenido...pero que en sí no tuvo ningún reconocimiento, no tenía nada...” (D. 4, P. 12)

Subcategoría “Apoyo a la capacitación”: se refiere a lo que los entrevistados perciben en cuanto a la disposición y organización que tiene el instituto para otorgar escenarios propicios para que los profesores tengan la oportunidad de capacitarse.

1. No hay política institucional de capacitación: “siento que eso no es algo como trabajamos en equipo no es algo como de uno si no que tiene que ser como de todos y...es poco motivante porque no hay un...como se llama...una política en el establecimiento para poderlo hacer...” (D. 1, P. 1)

2. Poca preocupación sobre la formación docente: “la institución no se preocupa mucho de la formación que tengan los profesores...en el sentido de que, si estuviesen realmente interesados porque fuesen profesores de calidad o con buena formación, mandarían a los profesores a ser capacitados...” (D.2, P. 5)

3. Capacitación como herramienta de ayuda: “yo no he tenido problemas, pero...las situaciones que viven otros colegas, en donde requieren el apoyo de la corporación, el apoyo de alguien...no, se hace vista gorda...queda en puro, lo vamos a ver...” (D. 4, P. 12)

Subcategoría: “Capacitación como herramienta”: esta subcategoría trata sobre llevar a cabo capacitaciones efectivas, es decir, que les sirvan en el contexto escolar en el cual se desenvuelven a diario los profesores del establecimiento educacional.

1. Necesidad de capacitaciones que entreguen herramientas: “Una capacitación efectiva es algo que se haga, por ejemplo, durante el año...que de... lo cual se puedan tomar emmm uno te entregue herramientas y que tu después esas herramientas las puedas utilizar en otras ocasiones, que no te sirva que te digan un montón de cosas y que queden en el aire y en el papel porque después eso después no te va a servir...” (D. 3, P. 8)

2. Carencia de capacitaciones efectivas: “no nos hacen capacitaciones que sean efectivas para nosotros aplicarlas en el aula, una capacitación en diciembre, cuando tú estás cansado no sirve...” (D. 3, P. 8)

➤ Categoría número dos: *tiempo de colaboración*, la cual presenta tres subcategorías:

Subcategoría “Críticas al tiempo de colaboración”: refiere a la opinión que tienen los profesores al referirse a los tiempos de colaboración y cómo son utilizados éstos.

1. Trabajo por departamento acotado: “con suerte hacemos algunas actividades como

departamento, pero básicamente es ponernos de acuerdo en un par de fechas...” (D. 1, P. 2)

2. Tiempo de colaboración no utilizado: “creo que no se utiliza realmente, yo creo que cada profesor ehh...hace su trabajo lo mejor que puede y...solo...y si es que existe alguna duda...consultar al colega” (D. 2, P. 6)

3. Horas de colaboración no utilizadas: “ahh esas horas que no se utilizan...esas horas en realidad no se utilizan en nada porque al final lo único que hacen es sentarnos en una sala, decirnos un montón de cosas y no aplicamos nada y estamos ahí...escuchando un monólogo en donde al final por más que nosotros discutamos algo y lleguemos a refutar algo...no nos van a pescar” (D. 3, P. 10)

Subcategoría “Barreras para la colaboración”: comportamientos y situaciones que los profesores entrevistados destacan como aspectos que frenan o imposibilitan el concretar los tiempos de colaboración en el establecimiento.

1. Individualismo en el aula: “No es que el trabajo que uno hace en el aula...que es el más importante en este caso, yo siento que desde mi disciplina es muy...es muy ehmm mío y como casi individualista” (D. 1, P. 2)

2. Falta tiempo: “nos piden hacer un montón de cambios y cosas que son necesarias las reuniones por departamento, o sea no puedes pensar que cinco profesores se van a coordinar de pasillo...o fuera de su tiempo, o cuando uno tiene más o menos carga horaria, muchos se logran coordinar cuando tienen la misma cantidad de carga horaria después de las cuatro por ejemplo, cuando ya se van los alumnos...y cuando tú no estás en esos horarios?...” (D. 3, P. 10)

3. Individualismo docente: “hay varios que prefieren trabajar en su propia área, en su propio mundo y no meterse en otra parte...” (D. 4, P. 13)

Subcategoría “Transversalidad de la colaboración”: percepciones de los docentes en relación a una colaboración no sólo por departamentos específicos (Historia, lenguaje, ciencias, etc.) sino que también entre los distintos niveles y asignaturas.

1. transversalidad en los distintos niveles educativos: “el trabajo colaborativo para mi debiese ser semanal...de partida máximo cada dos semanas, máximo...un tope máximo de cada dos semanas, y además debiese ser transversal entre básica y media” (D. 3, P. 10)

2. Colaboración sin transversalidad: “yo como trabajo colaborativo, como dentro del departamento...funciona, pero dentro de la visión de la transversalidad de los trabajos...no, eso no se da...no, no trabajamos a nivel transversal” (D. 4, P. 13)

- Categoría número tres: *alineamiento institucional*, ésta tiene a su vez dos subcategorías:

Subcategoría “Trabajo institucional”: trata de lo que los profesores visualizan sobre el trabajo que se realiza a nivel institucional, es decir, desde los distintos estamentos del colegio.

1. Canales de comunicación poco efectivos: “En muchísimos casos, en muchísimas situaciones en donde al final ellos deciden y tú no te enteras, te enteras porque los chicos te cuentan...” (D. 4, P. 13)

2. Subsistemas disgregados: “no podemos seguir teniendo una institución en la que existan 3 colegios trabajando porque al final no remamos todos pal mismo lado...” (D. 3, P. 10).

Subcategoría “Acuerdos de trabajo”: refiere a lo que los entrevistados observan respecto al trabajo entre colegas (y el nivel de acuerdo que existe), ya sea en el proceso de aprendizaje formal (académico) o informal (actividades extraescolares).

1. No hay común acuerdo: “aquí hay buenos profesores, pero no tenemos como un común acuerdo en cómo trabajar, siento como que trabajamos cada uno muy enfocados en su propia área” (D. 1, P. 2)

2. Discordancia en el trabajo: “yo creo que cada profesor ehh...hace su trabajo lo mejor que puede y...solo...y si es que existe alguna duda...consultar al colega, pero...cada uno casi rema por su lado...” (D. 2, P. 6)

3. Desalineamiento producto del desgaste del sistema: “no puedo decir más allá de mis colegas, ahora si hay algunos que lamentablemente reman para otro lado, que ya están desgastados del sistema creo yo” (D. 3, P. 9)

- Categoría número cuatro: *instancias de participación*, que tiene tres subcategorías:

Subcategoría “Espacios de discusión”: se refiere a las instancias, lugares físicos y temporales que perciben los profesores, en los cuales se pueden dar lugar discusiones, reflexiones respecto a su práctica pedagógica.

1. Espacios de discusión: “Es que a veces tenemos todos los espacios, las charlas, tenemos por ejemplo jornadas...” (D. 1, P. 2)

2. Oportunidad de manifestar inquietudes: “Ninguna...en realidad...creo que, a lo mejor, cuando uno está frente a alguna situación y que a lo mejor uno la va a decir y todo...más allá que decirte gracias tía...no va más allá de eso” (D. 4, P. 13)

Subcategoría “Toma de decisiones”: los docentes exponen la forma en que toman las decisiones institucionales, y el grado de participación que tienen ellos en estas.

1. Monopolio en la toma de decisiones: “las decisiones igual terminan siendo tomadas por los de siempre, o sea nosotros podemos opinar un montón de cosas que pueden quedar archivadas en carpetas, hacemos todos los años las mismas revisiones” (D. 1, P. 2)

2. Sin incidencia en temas importantes: “por más que uno dé su opinión, el equipo directivo termina haciendo lo que quiere, y nosotros ya no incidimos en sus grandes decisiones” (D. 3, P. 10)

3. Decisiones tomadas por una minoría: “cualquier decisión se toma dentro de cuatro paredes, o sea ellos no consideran mucho nuestra opinión...no, ellos tienen una idea de cómo las cosas funcionan y las decisiones se toman en torno a esa idea” (D. 4, P. 13)

Subcategoría “Crítica a los espacios de discusión (consejos)”: refiere a las opiniones y observaciones que tienen los profesores respecto a la forma que se realizan los consejos de profesores hasta la actualidad.

1. Consejos poco resolutivos: “son poco resolutivos, que...que a veces son demasiado teóricos, que a veces hacen muchas cosas que no...o sea decimos muchas cosas que finalmente no hacemos” (D. 1, P. 4)

2. Sin pensamiento lógico ni participación: “no hay una participación activa de los profesores, y no hay un pensamiento lógico, ni un pensamiento...de cómo mejorar la institución, sino siempre es como un ideal de lo que quieren ellos pero sin una participación de los profesores...” (D. 2, P. 7)

3. Consejos expositivos e informativos: “son totalmente expositivos, yo de los pocos consejos que estuve, era que se pare adelante UTP, que se pare adelante dirección a sólo entregar información, información...ahí no hay una retroalimentación, ahí no hay un compartir vivencias, entregar problemáticas, dar soluciones, no...eso no está, es sólo exposición de información, nada más.” (D. 4, P. 14)

- Categoría número cinco: ***Percepción de eficacia colectiva***, la cual tiene una subcategoría que se presenta a continuación:

Subcategoría: Calidad del cuerpo docente: es la percepción que tienen los entrevistados en cuanto a sus colegas con los cuales trabajan, sobre todo respecto a sus capacidades profesionales.

1. Calidad de profesores: “yo creo que el colegio tiene un muy buen cuerpo docente...creo que el, el problema principal no es el cuerpo docente en general” (D.3, P. 9)

2. La mayoría de los profesores tienen las capacidades: “yo creo que la mayoría...tiene las capacidades, la mayoría... no todos ah? Pero si la mayoría las tiene...el tema es que al igual que yo, yo creo que es mucho...llega un momento en que ya están agotados, llega un momento en que ya estas cansado” (D. 4, P.12)

3. Trabajo docente: “yo considero de que mis colegas hacen un buen trabajo, entregan lo mejor de ellos dentro de lo que tienen a mano para poder enseñar lo mejor posible...y yo creo que si tuviésemos más cosas...harían mejor su trabajo...” (D. 2, P. 5)

- Categoría número seis: ***intervención design thinking***, la cual tiene dos subcategorías:

Subcategoría “Aportes de la intervención”: refiere a los aspectos que los docentes entrevistados destacan de las intervenciones realizadas con la metodología del *design thinking*.

1. Consejos llevaderos: “hace más llevadero desde una parte a estar en un consejo que es super monótono lo hace más llevadero, lo hace más digerible” (D. 1, P. 4)

2. Dinámicas que permiten claridad: “queda mucho más claro para todos porque en el fondo te obliga, por decirlo de alguna manera que suena un poco mal pero...pero te lleva a

ser partícipe de la construcción de lo que el mismo colegio está explicando...o sea con una dinámica a ti te queda mucho más claro qué es, qué es lo que se está queriendo hacer” (D. 1, P. 4)

3. Intervención como FODA: “yo lo veo que es como un FODA, vemos las debilidades y vemos...ehh...cuáles son las habilidades y vemos cuáles son las fortalezas para mejorar estas debilidades” (D. 2, P. 7)

4. Dinámicas que aportan a cambiar prácticas: “puede decir: ¡uy! Sabes que esta dinámica funcionó o incluso pensar en esas dinámicas que tu realizaste y después aplicarlas en el aula, pero aplicadas a ya a su contenido, o a su materia, decir esto me puede servir, extraigo esta idea de aquí o esta idea de acá po, pero ayudan bastante a visualizar el trabajo” (D. 3, P. 11)

5. Intervención como aporte a la introspección: “podríamos tener una visión de verdad real de lo que vivimos cada uno adentro, de verdad situaciones o entregar soluciones que todos realmente podamos conocer y podamos aplicar y podamos ver, porque al final si establecemos estos grupos de trabajo que son tan diferenciados te dejan ver un espectro mucho más amplio de lo que está ocurriendo dentro de la sala, cómo lo está abordando uno, cómo lo está abordando el otro, por qué a uno le funcionó por qué a mí no me funciona, yo creo que te ayuda a eso...” (D. 4, P. 14)

Subcategoría “Mejorar la intervención”: corresponde a las sugerencias que los docentes entrevistados realizaron para mejorar las propuestas de intervención.

1. Necesidad de grupos transversales y variados: “ahora lo que sí yo agregaría es que los grupos, por ejemplo, cada vez que hicimos grupo no sean formados por nosotros...porque se sigue creando, nuevamente los profesores de media a un lado...los profesores de básica al otro, el equipo PIE al otro” (D. 3, P. 11)

4.5. Análisis de cuestionarios

En este apartado se expondrán a través de codificación abierta y análisis de contenidos los resultados de la encuesta realizada en la última intervención a los profesores. Este cuestionario fue respondido por todos los docentes que participaron en esta intervención. Cabe dejar en claro que las preguntas que aquí se realizaron estaban enfocadas netamente en

la intervención, por este motivo el análisis posee una categoría.

Categoría única: ***Intervención design thinking***, la cual tiene 2 subcategorías que se presentan a continuación.

Subcategoría “intervención como creadora de espacios de trabajo”: refiere a lo que los docentes consideran como proporcionar espacios físicos y de encuentro entre todos/as como colegas.

1. Interacción entre colegas: “La metodología implementada fue beneficiosa ya que se utilizó dinámicas de intervención con otros colegas en donde se dio a conocer opiniones lo cual fue enriquecedor” (D. 3, P.3)

2. Instancia de participación: “Ayuda porque te haces partícipe del proceso y no solo un observador” (D. 6, P. 6)

3. Trabajo en equipo: “se desarrollan otros espacios -más lúdicos- para tratar los temas y se motiva a trabajar en equipo” (D. 8, P. 8)

4. Instancia participativa y de expresión: “estos espacios (más pequeños) en grupos nos ayuda a expresarnos de mejor manera y además es más significativo para todos” (D. 9, P. 9)

5. Instancia dinámica: “porque saca de la rutina y hace más dinámica la forma de analizar los distintos temas” (D 22, P. 22)

6. Instancias de trabajo: “ayuda en la medida que genera instancias de trabajo grupal y propuestas claras basadas en el trabajo colaborativo de los mismos docentes” (D. 23, P. 23)

7. Creación de espacios: “se crean muchos espacios para encontrar soluciones en conjunto” (D. 34, P. 34)

Subcategoría “Intervención como instancia de reflexión docente”: la subcategoría refiere a que además de generar espacios físicos, se desarrollen reflexiones, y productos fructíferos de las instancias de reunión.

1. Permite la reflexión docente: “Permite reflexionar acerca de los distintos puntos de vista de una misma problemática o situación” (D. 2, P. 2)

2. Enfoca necesidades y busca soluciones: “ayuda a enfocarnos en superar aquellas necesidades que se generan en nuestros estudiantes y en los profesores, buscando soluciones

- Esta propuesta tiene como finalidad incluir en el proceso de selección de contenidos a los estudiantes. Esto es, realizar a comienzo o final de año una reunión por departamento para analizar el currículum nacional y priorizar los contenidos y aprendizajes que sean pertinentes al contexto del alumnado, esto para mejorar el rendimiento y aprendizaje de los estudiantes. Para ello, también se consideraría la opinión de éstos últimos (a través de grupos representativos).

2.

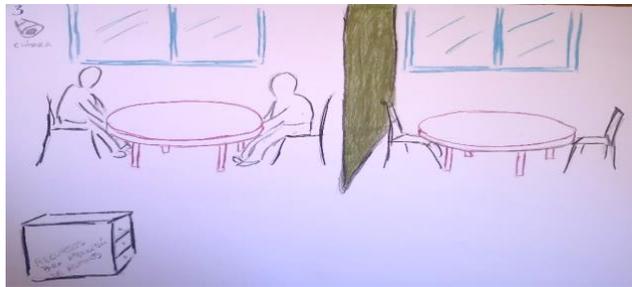


Ilustración 7. Propuesta del grupo para el problema denominado: “bajo rendimiento”

- Esta propuesta refiere a resignificar las instancias de atención de estudiantes (que antiguamente se realizaba) pero que ahora se modificó y replanteó con finalidades claras y objetivos en común. Esto para ayudar a los estudiantes que tengan dificultades académicas y personales, para ello los docentes manifiestan que debería existir lugares específicos en el instituto para lograr tal objetivo (en la actualidad no existen salas de atención de estudiantes).

3.



Ilustración 8. Propuesta del grupo para el problema denominado: “nuestros alumnos están desmotivados”.

- Esta propuesta se trata de intervenir en los estudiantes a través de talleres en los cuales se refuercen sus habilidades sociales, empatía y autoconocimiento. Esto, porque se tiene la consideración que los estudiantes vienen de lugares con alta vulnerabilidad social, así como también de familias con padres separados. Estos talleres reforzarían la educación no formal.

4.



Ilustración 9. Propuesta del grupo para el problema denominado: "Alumnos no leen en forma apropiada".

- Esta propuesta tiene como propósito implementar una biblioteca móvil (intercambio por nivel): Los libros serán de interés personal (libros, revistas, diarios, cómics, etc.) los cuales son aportados por los estudiantes. Encargados de supervisar esta acción serían los profesores jefe y directiva de curso. Se presenta la idea de que se puede realizar una evaluación tipo para evaluar lectura del interés del estudiante.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La presente investigación tenía como propósito fortalecer la eficacia colectiva, compromiso con la organización y la motivación de los docentes. En primer lugar, se realizó una medición antes y después de la intervención con el fin de conocer y ver algunos cambios en las tres variables: eficacia colectiva, motivación y compromiso con la organización.

Al llevarse a cabo la evaluación del pre y post test de motivación, eficacia y compromiso de los profesores participantes en la metodología, no se observaron diferencias significativas. No así, en la encuesta sobre compromiso de los profesores con la organización que evidenciaron diferencias en sus promedios, especialmente en los ítems 1(si esta dispuesto a hacer un gran esfuerzo, más allá de lo que se exige, para ayudar a que este establecimiento sea exitoso y entregue una buena formación a sus estudiantes), 8 (la escuela lo estimula a dar

lo mejor de sí en su trabajo) y 11 (tienen la “camiseta puesta” con esta escuela), en los que se esperaba influir por medio de la metodología del *design thinking*. Sin embargo, existe la posibilidad que los cambios significativos se hayan producido por varios factores y no precisamente por la intervención realizada.

El estudio permitió visualizar, por ejemplo, que hubo un leve aumento en el promedio de la eficacia colectiva en los ítems 1 (los profesores de esta escuela tienen lo necesario para que los estudiantes aprendan) y 6 (si un estudiante no quiere aprender los profesores de acá no persisten), relacionados con la percepción que tienen los profesores sobre su conocimiento y habilidades para lograr que los estudiantes aprendan (Goddard et al., 2000). Estos ítems aluden específicamente a las capacidades y motivaciones de los docentes en relación a su labor en el aula (con el aprendizaje). En este sentido, los profesores manifiestan que la calidad y capacidad de sus colegas es buena, esto lo demuestran cuando exponen: “yo creo que el colegio tiene muy buen cuerpo docente” (D. 3, P. 9) o “yo considero que mis colegas hacen un buen trabajo” (D.2, P. 5).

En concordancia con lo anteriormente expuesto, hay que tener en cuenta que la percepción de la eficacia colectiva está mediada por el clima escolar y el apoyo de la institución a la práctica, motivo por el cual el aumento de los promedios de estos ítems (1 y 6) no aumentaron de manera significativa, ya que siguen siendo bajos en relación a lo que se esperaba en la escala de Likert. Esto se concluye a partir de que las preguntas que tienen que ver con los desafíos que presenta la enseñanza, habilidades de los estudiantes y la disposición de lo necesario para la práctica (Goddard et al., 2000), tienen promedios inferiores a 3.

Si se observan los resultados arrojados por la encuesta de compromiso docente con la organización, se evidencian diferencias significativas, sobre todo en los ítems en estudio (1,8 y 11). Las preguntas en las que se pretendía influir a través de la metodología tuvieron un aumento en sus promedios a excepción de la pregunta número 4 (ha estado siempre dispuesto a realizar cualquier tipo de tarea con tal de seguir trabajando en la escuela), ya que considera una relación anterior (previa a la intervención) y mucho más profunda con la institución. Sin embargo, los demás ítems que manifiestan la disposición de los docentes a esforzarse, motivarse y ponerse la camiseta por la institución, y es en estos puntos en que la propuesta metodológica tuvo sus mayores logros. Esta afirmación nace del hecho de que, si se considera que el compromiso es la motivación expresada como la voluntad de esforzarse por la

institución, especialmente en la disposición de trabajar y reflexionar colectivamente (Mowday et al 1982 cit. en Ross & Gray, 2006), el *design thinking* provocó precisamente eso.

En segundo lugar, se realizó una intervención dividida en seis sesiones, con el modelo que propone la metodología anteriormente mencionada, suponiendo que a partir de dinámicas interactivas se crearían instancias para poder desarrollar reflexión, discusión y propuestas de mejora a favor del aprendizaje de los estudiantes. El *design thinking* permitió que los profesores realizaran trabajo en equipo, con actividades lúdicas, con técnicas con contenido audiovisual (IDEO.org), abordando los problemas curriculares, prácticas de instrucción, desarrollo profesional, con una “mente abierta”, rompiendo los patrones tradicionales de resolución de problemas (Dunne & Martin 2006 cit. en Matthews & Wrigley, 2011, p.2). Las actividades realizadas tuvieron como prioridad encontrar soluciones con las habilidades, tiempo y recursos disponibles en la organización educativa (Bolland & Collopy, 2004 cit. en Dunne & Martin, 2006, p. 519).

Si bien los profesores manifestaron que los consejos “son poco resolutivos, que...que a veces son demasiado teóricos” (D. 1, P. 4) o “no hay una participación activa de los profesores, y no hay un pensamiento lógico, ni un pensamiento...de cómo mejorar la institución” (D. 2, P. 7), la intervención propició aquellas instancias y se les guio para que además fueran fructíferas y permitieran generar reflexión y productos concretos en beneficio de la práctica instruccional y aprendizaje de los estudiantes. Esto queda manifestado cuando en las entrevistas realizan las siguientes declaraciones:

- “queda mucho más claro para todos porque en el fondo te obliga, por decirlo de alguna manera que suena un poco mal, pero...pero te lleva a ser partícipe de la construcción de lo que el mismo colegio está explicando...o sea con una dinámica a ti te queda mucho más claro qué es, qué es lo que se está queriendo hacer” (D. 1, P. 4)
- “yo lo veo que es como un FODA, vemos las debilidades y vemos...ehh...cuáles son las habilidades y vemos cuáles son las fortalezas para mejorar estas debilidades” (D. 2, P. 7)

Destacan que, si todos los consejos de profesores tuviesen la misma metodología, sería un aporte a la introspección, reflexión y unificación de criterios entre los docentes y los

directivos. Esto se provocaría a partir del hecho de que quedarían claras las metas institucionales y sería mucho más fácil llegar a acuerdos debido a que se entenderían cuáles son los propósitos de la institución.

En las encuestas aplicadas, también se visualizó el aporte de la intervención en estos sentidos. Por ejemplo:

- “La metodología implementada fue beneficiosa ya que se utilizó dinámicas de intervención con otros colegas en donde se dio a conocer opiniones lo cual fue enriquecedor” (D. 3, P.3)
- “Ayuda porque te haces partícipe del proceso y no solo un observador” (D. 6, P. 6)
- “ayuda a enfocarnos en superar aquellas necesidades que se generan en nuestros estudiantes y en los profesores, buscando soluciones concretas de apoyo durante el proceso educativo” (D. 12, P. 12)
- “Es importante participar en las ideas, para poder realizarlas y sentir que nuestra voz es escuchada. Obviamente el reflexionar sobre nuestra práctica nos ayuda a mejorar.” (D. 27, P. 27)

En relación a esto, cabe mencionar que los investigadores dicen que el compromiso de los profesores está influenciado por la existencia de una cultura escolar colaborativa, esto es, la resolución conjunta de problemas (Mowday et al., 1982 cit. en Ross & Gray, 2006) y que por consiguiente aumentaría la eficacia colectiva si los profesores influyeran en decisiones educacionalmente importantes (como: currículum, materiales, actividades de instrucción, desarrollo profesional, política disciplinaria) (Goddard et al., 2004). Haciendo caso a estas declaraciones es importante reconocer la contribución de la intervención, ya que se reconoce por los participantes que si fuese algo permanente se podrían lograr cosas importantes en la organización (“si todos trabajamos colaborativamente, el instituto sería un instituto, un establecimiento reconocido en la región...” (D. 2, P. 6)).

Por otro lado, es importante recordar que la intervención se realizó acorde a un objetivo del Plan de Mejoramiento Educativo, por lo que es necesario analizar si el trabajo docente dio respuesta a los propósitos institucionales que se acordaron. Respondiendo al objetivo “Gestionar procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación del proceso educativo, considerando las necesidades de todos los estudiantes, con el fin último de que estos logren los objetivos de aprendizajes y se desarrollen en forma

integral”.

Teniendo en consideración que lo esencial del objetivo del Plan de Mejoramiento escolar es: “procedimientos y prácticas de organización, preparación, implementación y evaluación del proceso educativo, considerando las necesidades de todos los estudiantes”, se puede concluir que las cuatro propuestas realizadas por los profesores son atingentes y coherentes con el objetivo institucional, ya que por un lado tienen que ver con el proceso de aprendizaje y por otro toman en consideración las necesidades y el contexto de los estudiantes del instituto.

Otros aspectos que son necesarios de mencionar tienen relación con el cuestionario de motivación, ya que pasó a un segundo plano después de demostrarse que los docentes a pesar de tener promedios bajos en las encuestas de eficacia colectiva y compromiso con la organización, se declaran como profesores con altos niveles de motivación. Asimismo, los ítems que pasaron como un dato secundario sobre todo en la encuesta de eficacia, que eran aquellos en donde a pesar del esfuerzo por realizar las intervenciones, eran difíciles de modificar porque dependían de decisiones institucionales (como por ejemplo proporcionar capacitaciones certificadas), estas tienen que ver con lo que Goddard et al. (2000) denominan como el análisis de la tarea de enseñanza, las habilidades de los estudiantes, los desafíos que presenta la enseñanza (desafíos contextuales) y por último, lo que la organización pone a disposición (infraestructura) para que se lleve un proceso de enseñanza y aprendizaje fructífero.

Otro alcance a exponer es que realizaron análisis comparativos específicos por preguntas, todo esto para comprobar que a pesar de que en general no hubo diferencias significativas (excepto en el pre y post test de compromiso), podía existir la posibilidad de encontrar alguna diferencia al realizarse un análisis específico. Sin embargo, como era de suponer, no se encontraron diferencias significativas, a excepción de cuatro ítems (3 corresponden a compromiso y 1 a motivación) que sí evidenciaron diferencias significativas cuando se comparó el p-valor con el Alpha 0,05. No obstante, estas preguntas no tuvieron una distribución normal, lo que se explica debido a que la investigación era un muestreo no probabilístico y los datos recolectados fueron por conveniencia. La no existencia de diferencias significativas se podría explicar a que la metodología sólo podía influir en algunos ítems (ambiente de profesionalismo, forma de tomar decisiones, motivación por su trabajo a

nivel colectivo), pero en otros no puede influir (términos valóricos, sueldos, motivación personal). A esto agregar que los docentes hicieron el alcance de que la metodología debería ser aplicada en forma constante para poder lograr cambios significativos.

Finalmente, es necesario destacar los alcances significativos que se lograron en cuanto al trabajo colaborativo y el compromiso de los profesores/as del establecimiento. Si bien no se plasmaron a cabalidad en las encuestas realizadas. Al momento de explorarse la experiencia de los docentes participantes por medio de los cuestionarios aplicados y las entrevistas, se evidenció el cómo se vivieron las instancias de intervención y los aprendizajes que pudieron obtener de ésta. Se lograron en seis sesiones aunar criterios, generar retroalimentaciones fructíferas, se proporcionaron jornadas agradables en tiempos que generalmente se utilizan para la entrega de información, instancias en las que los docentes consiguieron tener visiones compartidas, asumiendo responsabilidades compartidas sobre los estudiantes que enseñan (Lee & Smith, 1991, Little 1990, Louis et al., 1996, Newmann et al. 1995 cit. en Seachore & Marks, 1998).

Es importante exponer las principales debilidades y desafíos para este tipo de intervenciones:

1. Deben ser intervenciones periódicas y con continuidad, con esto se aprovecha más la reflexión y coherencia de la metodología.
2. Se deben generar espacios tanto teóricos como prácticos, aporte esencial que sirve para dar un mayor énfasis profesional a las instancias.
3. Se recomienda que este tipo de consejos de profesores se institucionalicen, ya que crean espacios propicios para que los profesores se sientan escuchados y partícipes del proceso de enseñanza y aprendizaje.
4. Se recomienda formar grupos variados y que tengan perspectivas de docentes de diversas especialidades, incluso psicopedagogas/os, psicólogas/os, entre otros.

Se debe considerar que, a pesar de que los espacios de consejos de profesores son acotados, depositar un esfuerzo por cambiar las formas de abordar las problemáticas también aporta a que los docentes tengan una mejor disposición a contribuir en el proceso (muchas veces complejo) que conlleva educar a las nuevas generaciones de jóvenes.

Finalmente, cabe mencionar el aporte de la metodología del design thinking al fortalecimiento y mejora de los procesos institucionales del colegio en cuestión, así como

también a los desafíos y proyecciones de mejora presentados por la agencia de calidad en su visita de fortalecimiento de la autoevaluación (UFA). Ya que si bien -y como se mencionó anteriormente- los espacios fueron acotados pero permitieron poner sobre la palestra discusiones importantes sobre los aprendizajes de los estudiantes, así como desafíos profesionales.

Es relevante especificar que fue un desafío en las intervenciones, diagnóstico y retroalimentación la disponibilidad de tiempos (suficientes y constantes) y de espacios físicos (confortables). Para ello es importante la existencia y presencia de un liderazgo transformacional que facilite los tiempos y espacios, ya que las investigaciones han demostrado que tienen un gran efecto en el compromiso organizacional (Dee et al., 2004, Koh et al., 1995, Nguni et al., 2006, cit. En Ross & Gray, 2006).

Las escuelas que permiten que en esos tiempos y espacios, los profesores influyan en las decisiones pedagógicas, generaran que la percepción de eficacia colectiva sea mayor, es decir, se sugiere que las características del liderazgo ayuda a la eficacia docente (Goddard & Goddard, 2001, p. 817).

Asimismo, las instancias generadas para la reflexión pedagógica deben ser fructíferas, para esto es necesario generar una cultura colaborativa entre los docentes, característica mediada por el liderazgo instruccional de los directores, ya que estos pueden mejorar la práctica docente al construir comunidades profesionales o de práctica (Louis et al., Printy, 2008, cit. En Cravens et al., 2017, p.10).

El liderazgo instruccional se demuestra al presentar una misión clara, monitoreando sistemáticamente el progreso del estudiante, coordinando activamente el plan de estudios, protegiendo el tiempo de instrucción y manteniendo altos estándares para maestros y estudiantes (Hallinger & Murphy, 1986, cit. En Cravens et al., 2017, p.10). Esto se presenta como un desafío para el establecimiento intervenido, en relación a las proyecciones de mejora, lo que quieren lograr en cuanto a aprendizajes y desarrollo profesional, así como también lo que quieren proyectar como establecimiento educacional a la comunidad.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bandura, A. (2004). *Self-Efficacy in changing societies*. España: Cambridge University Press.
- Brown, T. (2008). Design thinking. *Harvard business review*, 86(6), 84.
- Byrne, B. M. (1999). The nomological network of teacher burnout: A literature review and empirically validated model. *Understanding and preventing teacher burnout*, 15-17.
- Carroll, M., Goldman, S., Britos, L., Koh, J., Royalty, A., & Hornstein, M. (2010). Destination, imagination and the fires within: Design thinking in a middle school classroom. *International Journal of Art & Design Education*, 29(1), 37-53.
- Covarrubias, C. y Mendoza, M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: El caso de Chile. *Hemisféricos y polares estudios*, 4(2), 107-123.
- Cravens, X. & Cannata, M. (2017). Teacher Peer Excellence Groups (TPEGs): Building Communities of Practice for Instructional Improvement. *Journal of educational administration*, 1-53.
- Cravens, X., Drake, T. & Goldring, E. (2009). Teacher Professional Community: Understanding Its Relationship to School Choice and School Conditions. *V. University, Ed.*, 1-56.
- Dunne, D., & Martin, R. (2006). Design thinking and how it will change management education: An interview and discussion. *Academy of Management Learning & Education*, 5(4), 512-523.
- Fernández, M. (2008). Burnout, autoeficacia y estrés en maestros peruanos: tres estudios fácticos. *Ciencia y Trabajo*, 10(30), 120-125.
- Fuentealba, R. y Imbarack, P. (2014). Compromiso docente, una interpelación al sentido de la profesionalidad en tiempos de cambio. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 257-273.
- Goddard, R. & Goddard, Y. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American educational research*, 37(2), 474-507.
- Goddard, R., Hoy, W. & Hoy, A. (2004). Collective Efficacy Beliefs: Theoretical Developments, Empirical Evidence, and Future Directions. *Educational Researcher*, 33(3), 3-13.
- Goddard, R., Hoy, W. & Hoy, A. (2001). A multilevel analysis of the relationship between teacher and collective efficacy in urban schools. *Teaching and Teacher Education*, 17, 807-818.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México, México D.C.: MC-Graw Hill interamericana.

- Liberman, A. (1995). Practices that support teacher development. *Scholarly journals*, 76(8), 1-21.
- Matthews, J. H., & Wrigley, C. (2011). Design and design thinking in business and management education and development. *Management education and development*, 1-20
- Muñoz, C. & Correa, C. (2014). Teachers burnout and coping strategies in elementary school and high school teachers. *Estudios Pedagógicos*, XL(1), 257-273.
- Raigada, J. L. P. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Sociolinguistic Studies*, 3(1), 1-42.
- Ross, J. & Gray, P. (2006). Transformational Leadership and Teacher Commitment to Organizational Values: The mediating effects of collective teacher efficacy. *School effectiveness and school improvement*, 17(2), 179-199.
- Seashore, K. & Marks, H. (1998). Does Professional Community Affect the Classroom? Teachers' Work and Student Experiences in Restructuring Schools. *American Journal of Education*, 106(4), 532-575.
- Strauss, A. L., Corbin, J., y Zimmerman, E. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Colombia, Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

7. ANEXOS