



Centro UC
Políticas Públicas

ENCUESTA VOCES DOCENTES II (2016)

PARTE I:

**TODOS PUEDEN
APRENDER
Y YO PUEDO
ENSEÑAR A TODOS**

MARZO 2017

¹Para fines de este informe se seleccionó sólo uno de los objetivos específicos desarrollados por Voces Docentes II.

I. Introducción

Voces Docentes es una encuesta realizada por el Centro de Políticas Públicas UC en conjunto con Elige Educar, que busca recoger año a año la mirada de los profesores de Chile sobre diferentes aristas de su profesión.

Este año, en su segunda edición, el estudio buscó recoger desde los docentes la perspectiva sobre las creencias, expectativas y autoeficacia que tienen respecto al aprendizaje de sus estudiantes; así como también sus percepciones sobre la cultura escolar y condiciones laborales de sus establecimientos.

Los resultados de 2016 constituyen una muestra representativa a nivel nacional de 1.000 profesores de aula de educación inicial, básica y media -provenientes de establecimientos tanto municipales, particulares subvencionados, como particulares pagados-, de zonas urbanas y rurales y con distintas trayectorias laborales.

OBJETIVO GENERAL:

Conocer la percepción y opinión de los docentes a nivel nacional en temas que competen a su profesión, con el objetivo de obtener insumos que alimenten, releven e identifiquen los principales desafíos, para así proponer y fundamentar políticas públicas en torno a su labor.

OBJETIVO ESPECÍFICO¹:

Conocer las expectativas, supuestos y creencias que las profesoras y profesores sostienen en torno al proceso de aprendizaje de sus alumnos e identificar cómo se asocian con otros aspectos de su labor.

II. Metodología

TIPO DE ESTUDIO: Cuantitativo, mediante encuesta telefónica (red fija y/o celular).

UNIVERSO: Profesores de educación inicial, básica y media, cuya función principal es docencia en aula, que trabajan a lo largo de todo el país en establecimientos municipales, particular subvencionados y/o particulares pagados, de zonas urbanas y rurales.

MARCO MUESTRAL: Profesores de educación inicial, básica y media, cuya función principal es docencia en aula, que trabajan a lo largo de todo el país en establecimientos municipales, particular subvencionados y particulares pagados, de zonas urbanas y rurales que presentaran un contacto telefónico en la Base Idoneidad Docente 2015 (MINEDUC).

DISEÑO MUESTRAL: Aleatorio simple.

TAMAÑO DE LA MUESTRA: 1.000 personas efectivas.

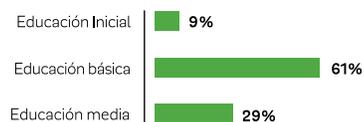
APLICACIÓN DEL TERRENO: 17 de noviembre hasta el 06 de diciembre de 2016.

MARGEN DE ERROR: A nivel total: +/- 3,1%.

PONDERACIÓN DE LA MUESTRA: Ponderación por variables de establecimiento, sexo y experiencia del docente de acuerdo a Base de Idoneidad Docente 2015 (MINEDUC).

CARACTERÍSTICAS DE LA MUESTRA:

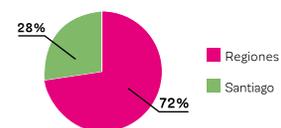
NIVEL DE ENSEÑANZA



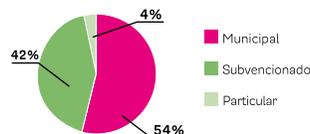
SEXO



LUGAR ESTABLECIMIENTO



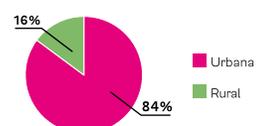
TIPO DE ESTABLECIMIENTO



AÑOS DE EXPERIENCIA



ZONA ESTABLECIMIENTO



² Chan & Elliott, 2004; Cho, Lee & Jonassen, 2011; Hofer, 2004; Jervis, 2006; Pieschl, Stahl & Bromme, 2008.

³ Chan & Elliott, 2000; Fullan & Stiegelbauer, 1997.

⁴ Hofer, 2001.

⁵ Rosenthal & Jacobson, 1966.

III. ¿Por qué es relevante estudiar las creencias sobre la inteligencia y las expectativas de nuestros docentes?

Numerosas investigaciones han demostrado que las creencias de los individuos afectan en forma determinante su conducta y la de otras personas². Profesores y estudiantes no son la excepción. El **sistema de creencias sobre la inteligencia de los docentes afecta fuertemente no sólo en sus prácticas pedagógicas (acciones y decisiones implementadas en cada momento del proceso de enseñanza-aprendizaje)**³, sino que, además, tiene un impacto sobre las propias **creencias de los estudiantes respecto de sí mismos y los demás**⁴. En el caso de nuestro país, este impacto toma especial relevancia si se considera que cada profesor chileno educa durante su vida laboral a 6 mil niños y cada uno de estos niños pasa 12 mil horas frente a un profesor a lo largo de su vida escolar.



¿Has escuchado hablar sobre cómo las creencias actúan como una “profecía autocumplida”?

Este fenómeno, conocido como Efecto Pigmalión, muestra cómo las expectativas de los docentes respecto a sus alumnos operan como una profecía autocumplida, moldeando las expectativas que los estudiantes tienen sobre su propio desempeño en una tarea en particular.⁵

⁶ Dweck, 1999.

⁷ Dweck, 2015

⁸ Claro, S., Paunesku, D. y Dweck, C. S.(2016).

⁹ Bandura (1999).

¹⁰ Rotter, (1966).

A. CREENCIAS SOBRE LA INTELIGENCIA Y LAS HABILIDADES⁶:

Para fines de la encuesta Voces Docentes II, hemos utilizado los conceptos de Carol Dweck, investigadora de la Universidad de Stanford, quien define la **mentalidad** como la creencia que tenemos sobre la naturaleza de la inteligencia y nuestras habilidades. Esta psicóloga clasifica la mentalidad en dos tipos: **mentalidad fija** y **mentalidad de crecimiento**.



- **La mentalidad fija:**

Se refiere a la creencia de que la inteligencia o las habilidades no se pueden modificar y están determinadas de manera innata. Afecta en cómo las personas enfrentan los desafíos e interpretan las dificultades. Por tanto, todo lo que implique esfuerzo, es señal de que no se tiene real capacidad para eso.



- **La mentalidad de crecimiento:**

Se refiere a la creencia que considera que la inteligencia es un potencial que se puede aumentar a través del aprendizaje. De esta manera, dado que aquella puede cambiar, una tarea difícil representa una oportunidad de crecimiento y desarrollo.

Dweck señala la importancia de entender que los individuos no poseen sólo una mentalidad fija o de crecimiento de manera permanente, **sino que somos una mezcla de ambas mentalidades**⁷.

Los educadores juegan un **rol fundamental en la mentalidad que desarrollan sus estudiantes**, por ende, si los profesores poseen mentalidad fija a la hora de enfrentar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es muy probable que sus alumnos también la desarrollen. Como consecuencia de ello, los estudiantes se posicionan ante el aprendizaje de una forma más determinista, enfrentan los desafíos propuestos en el aula desde una lógica de “tener la capacidad o no” para hacerlo. Por su parte, se ha comprobado que los profesores que enfrentan con mayor mentalidad de crecimiento el aula, logran efectos positivos en el aprendizaje, ya que abordan los desafíos como una oportunidad de crecimiento e involucran a sus estudiantes en esta lógica.

⁸ Dweck (2008);
Dweck (2009).

⁹ Bandura (1999).

¹⁰ Rotter, (1966).

Finalmente, un reciente estudio realizado con estudiantes chilenos reveló que aquellos que evidenciaban **una mentalidad de mayor crecimiento, presentaban mejores desempeños académicos**. A partir de esto se sugiere que el desarrollo de cierto tipo de mentalidad puede ser un mecanismo capaz de aminorar los efectos del grupo socioeconómico sobre los resultados académicos que obtienen los estudiantes⁸, lo cual convierte la mentalidad de crecimiento en un posible capital y facilitador de cambio social.

B. AUTOPERCEPCIÓN DE LAS CAPACIDADES DOCENTES:

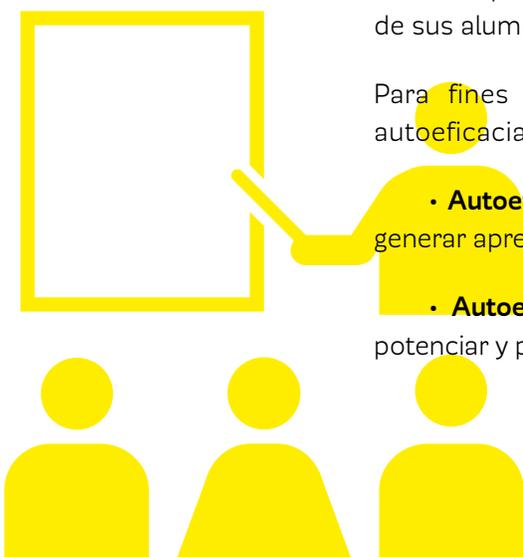
Autoeficacia, según su máximo impulsor, el psicólogo Albert Bandura, es el conjunto de creencias que tenemos respecto de nuestras propias capacidades y habilidades de organizar y ejecutar acciones determinantes para conseguir metas futuras.⁹

La autoeficacia docente es la creencia del profesor en su capacidad personal para controlar el efecto de sus propias acciones.¹⁰ Por tanto, es entendido como **la capacidad que cree tener el profesor para influir en el rendimiento de sus alumnos a través del proceso de enseñanza**. Así, los docentes de alta autoeficacia, y en especial los que tienen más experiencia, tienden, por ejemplo, a enfrentar de manera positiva y efectiva problemas de conducta de sus estudiantes. Así también, suelen utilizar diferentes estrategias para manejar el comportamiento de los alumnos; son proactivos y centrados en el estudiante en el aula y establecen relaciones menos conflictivas con ellos.

Los efectos e incidencia de la autoeficacia de los profesores tienen relación con una alta motivación estudiantil, aumento en la autoestima de los estudiantes, actitudes positivas hacia el colegio e incremento en la capacidad de autorregulación de sus alumnos.

Para fines de esta encuesta, hemos clasificado en dos dimensiones la autoeficacia docente:

- **Autoeficacia docente en el logro de aprendizajes:** Sentir la capacidad de generar aprendizajes, independiente de otros factores adversos o del contexto.
- **Autoeficacia docente en el proceso educativo:** Sentir la capacidad de potenciar y promover procesos para lograr aprendizajes significativos.



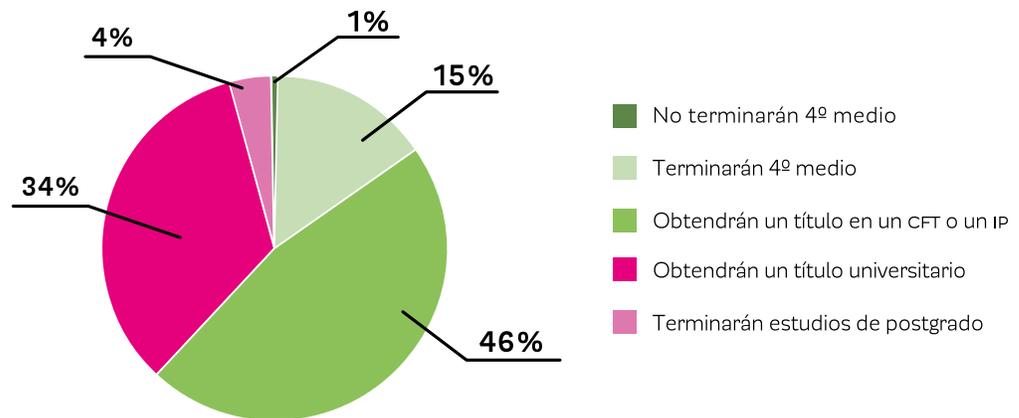
IV. Principales resultados y conclusiones

A continuación, se presentan los ocho hallazgos más relevantes de la encuesta Voces Docentes II (2016):

#1 LA GRAN MAYORÍA DE LOS PROFESORES CREE QUE SUS ALUMNOS LOGRARÁN LLEGAR A LA EDUCACIÓN SUPERIOR

Ocho de cada diez docentes encuestados cree que sus alumnos obtendrán al menos un título de un Centro de Formación Técnica (CFT), Instituto profesional (IP) o universitario. No obstante, 15% de los docentes cree que sus alumnos solo terminarán 4to medio e incluso un 1% cree que no terminará el último nivel de educación escolar ([gráfico 1](#)).

Gráfico 1. Pensando en el futuro educacional de sus estudiantes ¿Qué nivel educacional cree usted que completarán la mayoría de sus estudiantes _____?



Si se comparan las expectativas de los profesores según **dependencia del establecimiento** en que se desempeñan, aquellos que trabajan en el sector municipal creen en mayor medida que sus alumnos van a lograr un título CFT o IP (52,9%) y en menor proporción que lograrán un título universitario (23,9%). Mientras que quienes se desempeñan en establecimientos particulares pagados, esperan mayormente que sus alumnos alcancen estudios de postgrado (37,4%). De esta manera, se vuelve necesario indagar respecto a si esta expectativa estaría generando un sesgo en las oportunidades de aprendizaje entregadas en el aula; por ejemplo, poniendo énfasis o desestimando el aprendizaje de ciertos contenidos dependiendo de la trayectoria que se espera que el estudiante tenga luego de su egreso de la educación escolar.

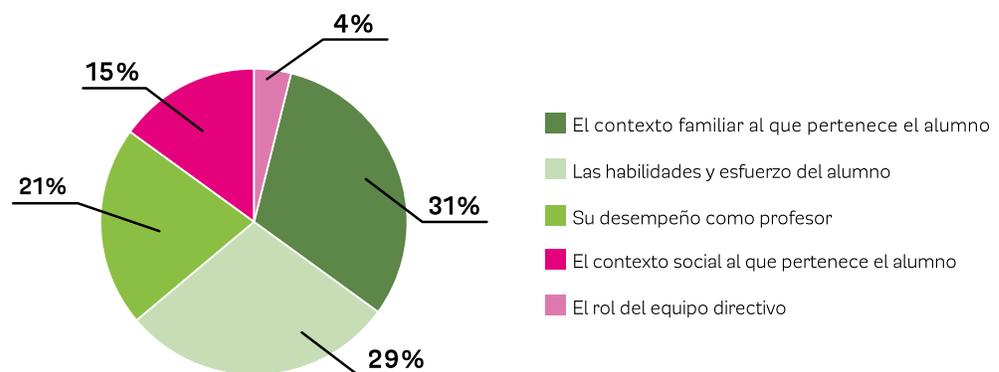
Por otro lado, los docentes que se desempeñan en establecimientos que logran resultados SIMCE superiores al promedio de su grupo socioeconómico, tienden a tener expectativas más altas respecto al futuro educacional de sus estudiantes, específicamente en estudios de postgrado, que los docentes de establecimientos que logran un rendimiento SIMCE similar o más bajo que el de su mismo grupo socioeconómico.

Finalmente, aquellos que se desempeñan en escuelas urbanas muestran tener mayores expectativas de que sus alumnos obtengan un título universitario (36%), mientras que los docentes de escuelas rurales esperan mayormente que obtengan un título CFT o IP (55,2%).

#2 DOS DE CADA DIEZ PROFESORES CREE QUE EL RESULTADO DE SUS ESTUDIANTES DEPENDE DE SU PROPIO DESEMPEÑO COMO DOCENTE

Un **21,3 % de los docentes considera que el desempeño de los estudiantes depende de su desempeño como profesor**. Los docentes encuestados otorgan mayor relevancia a elementos ajenos a su desempeño o que están fuera de su control, tales como: el contexto familiar del alumno (30,8%), las habilidades y esfuerzo de los estudiantes (28,8%) y el contexto social al que pertenece el alumno (15,4%).

Gráfico 2. ¿Cuál es la principal causa que explica el resultado de sus estudiantes?



Los resultados demuestran la predominancia de la percepción de que el aprendizaje es un fenómeno multicausal que no puede atribuirse a un solo factor y que el contexto (familiar y social) del estudiante es el más determinante de todos.

¹¹ Ambos corresponden a índices sumativos, los que fueron contruidos sumando las respuestas de las preguntas que refirieran a cada mentalidad. A mayor puntaje de cada índice, más predomina la mentalidad correspondiente a cada uno.

No obstante, es importante rescatar que alrededor de 3 de cada 10 profesores atribuye los resultados de los alumnos a sus propias habilidades y esfuerzo. Esto sitúa al estudiante al centro o como protagonista de su propio aprendizaje, lo que se puede considerar como una oportunidad para el proceso de enseñanza-aprendizaje.

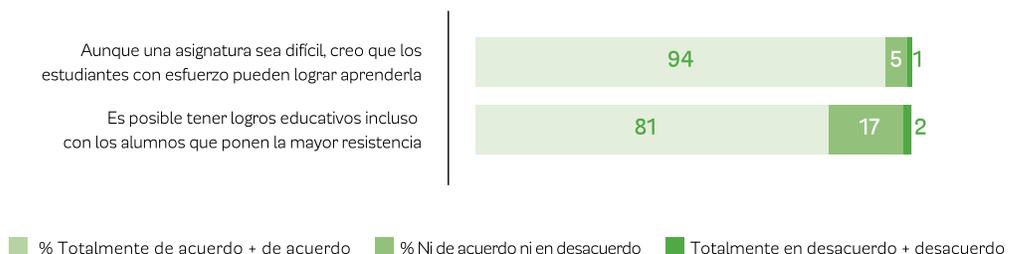
Se observa, además, que los profesores de Enseñanza Media creen que el desempeño depende en mayor medida de las habilidades del alumno (36,1%), en comparación con los profesores en Enseñanza básica (25,4%). Y quienes son de establecimientos urbanos, consideran mayormente que el desempeño depende de las habilidades y esfuerzo del alumno (30,1%).

#3 PREDOMINA UNA MENTALIDAD DE CRECIMIENTO ENTRE LOS PROFESORES CHILENOS; SIN EMBARGO, PERSISTE EL DESAFÍO DE LOGRAR PROCESOS DE APRENDIZAJE EN LOS ESTUDIANTES CON MAYORES DIFICULTADES.

Respecto a las afirmaciones que apuntan a una mentalidad de crecimiento en nuestros docentes, el 81,1% (gráfico 3) de los profesores está de acuerdo o totalmente de acuerdo en que es posible tener logros educativos incluso con los alumnos que ponen mayor resistencia. Esto representa una oportunidad para potenciar esta actitud en todos los docentes de las escuelas.

En la misma línea de conocer las creencias de nuestros profesores, se construyeron dos índices de mentalidad: fija y de crecimiento¹¹. De esta manera, se observa que la gran mayoría de los **docentes encuestados presentan mayor puntaje en dimensiones asociadas a una mentalidad de crecimiento que a una de carácter fija**. Esto indica que, en general, entienden la inteligencia como un potencial para el desarrollo de los estudiantes. Sin embargo, se evidencian **desafíos relacionados al aprendizaje de los alumnos con mayor dificultad de aprendizaje (gráfico 4)**.

Gráfico 3. Utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 es Totalmente en desacuerdo y 5 Totalmente de acuerdo. ¿Cuán de acuerdo está con cada una de las siguientes frases?



¹² Ramírez M. J. y Viteri A. (2016).

#4 CASI TRES DE CADA DIEZ PROFESORES CREE QUE EN TODO CURSO SIEMPRE HABRÁ UN GRUPO DE ALUMNOS QUE SE QUEDARÁ ATRÁS, SIN IMPORTAR LO QUE HAGAN SUS DOCENTES

Si bien en términos generales se observa que los docentes presentan una mentalidad de crecimiento al preguntarles respecto a la posibilidad de tener logros educativos, al hacer preguntas más específicas sobre los procesos y potencialidades de los niños, se evidencia mayor heterogeneidad, donde un tercio de los docentes está más cercano a manifestar una mentalidad fija.

En el gráfico 4, se evidencia que casi 3 de cada 10 docentes encuestados (28,7%) está de acuerdo o totalmente de acuerdo con que en todo curso existe un grupo de alumnos que se quedará atrás, sin importar lo que los profesores hagan, y así también que hay alumnos que, por mucho esfuerzo que destinen, no lograrán el nivel esperado (25,1%).

Gráfico 4. Utilizando una escala de 1 a 5, donde 1 es Totalmente en desacuerdo y 5 Totalmente de acuerdo. ¿Cuán de acuerdo está con cada una de las siguientes frases?



Este dato es crucial a la luz de las abismantes diferencias de desempeño que existen al interior de cada sala de clases en Chile¹². Lograr que la totalidad de nuestros docentes creen que sus estudiantes pueden aprender, constituye hoy un desafío central a la hora de mejorar la calidad y equidad de nuestro sistema educativo.

¹³ Se construyó un índice sumativo de autoeficacia en el logro de aprendizajes, sumando las respuestas de las variables del gráfico 5, donde a mayor puntaje, mayor es el sentirse capaz de influir en el aprendizaje a pesar de las condiciones adversas en el entorno.

Se construyó un índice sumativo de las variables referidas a la autoeficacia en el proceso educativo, sumando las respuestas de las variables del gráfico 6, donde a mayor puntaje, mayor es el sentirse capaz de potenciar y promover procesos para lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes.

#5 DOS DE CADA DIEZ PROFESORES CREE QUE CUANDO UN ESTUDIANTE NO TIENE HABILIDADES PARA UNA ASIGNATURA, ES MEJOR NO EXIGIRLE TANTO.

El 21,1% de los docentes cree que cuando un estudiante no tiene habilidades para una asignatura, es mejor no exigirle tanto.

De esta manera, se hace patente la existencia de nudos críticos en el rol de los docentes dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, relacionados principalmente con las bajas expectativas en el logro de aprendizajes significativos en *todos* los estudiantes de su sala de clases.

#6 SIETE DE CADA DIEZ DOCENTES SE SIENTEN CAPACES DE LOGRAR QUE SUS ALUMNOS APRENDAN, INDEPENDIENTE DE LAS CONDICIONES ADVERSAS QUE ENFRENTEN

66% de los profesores declaró estar seguro o totalmente seguro de lograr que sus estudiantes con problemas de aprendizaje comprendan los contenidos (gráfico 5), mientras que el 87% de los docentes declaró sentirse totalmente seguro o seguro de obtener el máximo potencial de sus alumnos según sus intereses y necesidades (gráfico 6).

Los docentes encuestados **declaran mayor autoeficacia en su labor desarrollando procesos educativos para lograr aprendizajes significativos, que lograr aprendizajes independiente de los factores adversos o del entorno**¹³. Lo que se condice con que le atribuyan principalmente el desempeño de los alumnos a factores de contexto (social y familiar) por sobre su propia labor; dando cuenta que se cree que estos factores pueden determinar más sus aprendizajes que lo que ellos pueden hacer por sus estudiantes.

Gráfico 5. ¿Cuán seguro se siente usted de...? Autoeficacia en el logro de aprendizajes



Gráfico 6. ¿Cuán seguro se siente usted de....? *Autoeficacia en el proceso educativo*

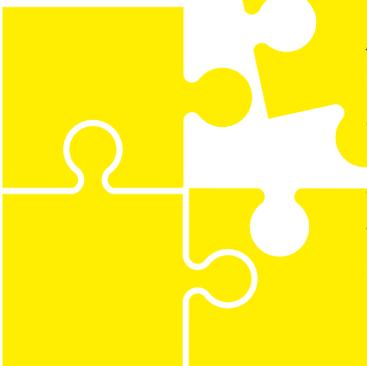

Según dependencia, los profesores de establecimientos municipales declaran presentar mayor *autoeficacia en el logro de aprendizajes*, especialmente en las preguntas en que refieren a lograr aprendizajes en estudiantes de contextos vulnerables (82,1% suma seguro y muy seguro), en comparación con los profesores de otras dependencias.

Otro hallazgo relevante es que aquellos docentes que trabajan en Ed. Media declaran menos autoeficacia en el *logro de aprendizajes* y respecto al *logro en los procesos educativos* que aquellos que se desempeñan en otros niveles educativos.

El análisis realizado sobre autoeficacia docente según la zona en que se desempeñan, muestra que en el resto del país sienten más autoeficacia, en comparación con los docentes de la R. Metropolitana, a la hora de lograr que estudiantes con dificultades de aprendizajes y de contextos vulnerables aprendan.

#7 UN DOCENTE CON MENTALIDAD DE CRECIMIENTO TIENE MAYORES PROBABILIDADES DE PERCIBIR MAYOR AUTOEFICACIA RESPECTO AL LOGRO DE SUS ESTUDIANTES

Aquellos docentes que creen que la inteligencia de sus alumnos se puede desarrollar (predominio mentalidad de crecimiento), tenderán a percibirse más *autoeficaces en logro de aprendizajes*, independiente de los factores del contexto (correlación de 0,375 significativa a un 99% de nivel de confianza). De esta manera, se evidencia también, que los profesores con mayor mentalidad de crecimiento tenderían a creerse más *autoeficaces en el proceso educativo* (correlación de 0,276 a un 99% de nivel de confianza). Estos profesores parten de la base de que

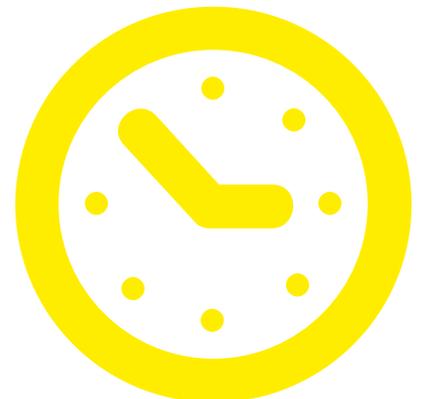


la inteligencia no es algo fijo o determinado desde la cuna, por lo que es natural que sientan que sus estudiantes pueden desarrollar y potenciar sus capacidades.

Además, un profesor que se percibe más capaz de generar aprendizajes en sus estudiantes y que la inteligencia de sus alumnos puede ser desarrollada tiene expectativas más altas respecto a sus alumnos, lo que no implica necesariamente que, en la práctica, lo consiga.

#8 UN PROFESOR QUE SE PERCIBE MÁS CAPAZ DE LOGRAR APRENDIZAJES EN SUS ALUMNOS Y A LA VEZ CREE QUE LA INTELIGENCIA DE ESTOS SE PUEDE DESARROLLAR, SE ATRIBUYE MAYOR RESPONSABILIDAD DEL DESEMPEÑO DE SUS ESTUDIANTES.

En términos generales, la encuesta evidenció que existe relación entre la mentalidad del docente, la autoeficacia y a qué le atribuye el desempeño del estudiante. Por tanto, un docente con mentalidad de crecimiento y con una alta autoeficacia, es más probable que crea que el aprendizaje de sus alumnos depende más de él que en el caso de docentes con una mentalidad más fija y menos autoeficaces. Asimismo, un docente con mentalidad fija le atribuye en mayor medida la responsabilidad del aprendizaje de sus alumnos al contexto familiar. Lo anterior, da cuenta que mientras más capaz se sienta un docente, más creerá que puede generar aprendizajes en sus estudiantes. Y mientras más crea que sus alumnos pueden desarrollar su inteligencia y aprender, más se responsabilizan por el desempeño de sus estudiantes.



V. Desafíos y recomendaciones

A partir de los resultados anteriores, sumado a la evidencia y experiencia internacional que rescata la importancia de considerar las creencias como un elemento que influye en los procesos de enseñanza – aprendizaje, se presentan los principales desafíos en relación a las creencias, expectativas y percepciones de los docentes chilenos respecto a cómo aprenden sus estudiantes. Es posible enfocar los desafíos en tres niveles:

- A. Desafíos de los docentes.
- B. Desafíos de la comunidad docente y directivos.
- C. Desafíos para la política pública.

A. Desafíos de los docentes:

Los principales desafíos y recomendaciones de los docentes a la luz de los resultados son:

- Tener altas expectativas de sus estudiantes. Acompañarlos en la búsqueda de sueños y metas que quieran lograr y fortalecer la creencia de que ellos pueden alcanzarlas. Asimismo, transmitir esta creencia a sus pares.

- Creer y confiar en que todos los estudiantes pueden aprender. Esta creencia tiene un efecto en la autoeficacia de los docentes y, por ende, en las oportunidades de aprendizaje que le entreguen a sus estudiantes.

- Transmitir a los estudiantes, y a todos sus pares, lo que hay detrás de una mentalidad de crecimiento. Que la inteligencia y las habilidades son cualidades que se pueden desarrollar mediante el esfuerzo y perseverancia. Esto gatilla cambios favorables en las conductas de los estudiantes y puede contribuir a acortar las brechas educativas. Esto puede desarrollarse a través de programas de intervención -en formato de talleres, clases o sesiones de reflexión- que favorezcan el desarrollo de una mentalidad de crecimiento.

- Lograr que la retroalimentación entregada al estudiante apunte a valorar el esfuerzo y las oportunidades de mejora, tanto como el logro. Esto favorece el desarrollo de una mentalidad de crecimiento en los estudiantes.

- Evitar la clasificación por rendimiento en la entrega de resultados de las evaluaciones, resguardando la estigmatización de los estudiantes.



B. Desafíos de la comunidad escolar:

A partir de los resultados de la encuesta, los principales desafíos a abordar desde la comunidad educativa en materia de creencias y expectativas de su equipo docente –y por tanto de sus estudiantes– son los siguientes:

- Generar una cultura escolar movilizadora por la creencia de que todos los estudiantes pueden aprender. El desafío de los directivos está en instalar entre ellos, los docentes, los asistentes de la educación y otros profesionales de la comunidad educativa, la convicción de que es posible lograr aprendizajes con todos los estudiantes, por muy difíciles o adversas que sean las condiciones. Esto implica también invitar a los apoderados y estudiantes a creer en esto y que se sumen activamente en los procesos de enseñanza–aprendizaje.

- Fomentar el desarrollo de alta autoeficacia entre los docentes. Los directivos deberían generar espacios de trabajo colaborativo y reflexión pedagógica entre docentes para apoyar su gestión y así fortalecer su autoeficacia. Resaltar el rol e importancia de los docentes en el logro de aprendizajes, entregando los apoyos necesarios para alcanzarlo. Asimismo, identificar las necesidades de formación de los docentes, aquellos aspectos o áreas que requieren reforzar, y abrir las oportunidades para que la desarrollen tanto dentro como fuera del establecimiento.

- Construir una comunidad educativa que aspire a desarrollar y transmitir una mentalidad de crecimiento entre sus miembros. Identificar al interior de la escuela la mentalidad predominante entre sus docentes, socializar este tema e implementar espacios de trabajo que potencien el rol docente como el principal generador de oportunidades de crecimiento y aprendizaje en el aula.

- Promover en las escuelas espacios y oportunidades para generar en conjunto nuevos proyectos. Esto resulta esencial a la hora de fomentar el desarrollo de una mentalidad de crecimiento, ya que uno de sus principios claves, según muestra la evidencia internacional, es la voluntad de probar nuevos enfoques y estrategias educativas.

- Incorporar esta temática en las evaluaciones y retroalimentación de clases recibida por los profesores, sumando indicadores que evalúen la presencia de prácticas al interior del aula que colaboren a potenciar la mentalidad de crecimiento en sus estudiantes.



¹⁴ Banco Mundial (2017).

C. Desafíos enfocados en políticas públicas:

Las propuestas planteadas buscan generar diálogo y reflexión en torno a políticas públicas que potencien la mentalidad de crecimiento en nuestros docentes. Los principales desafíos propuestos en esta línea son:

- **Se evidencia la necesidad de ajustar los programas de Formación Inicial y de Formación Pedagógica (PFP)** con el objetivo de que los futuros docentes tengan mayor conocimiento de las herramientas y posibles estrategias para potenciar la mentalidad de crecimiento en ellos y en todos sus estudiantes. Se debe avanzar hacia un ajuste y actualización de los programas de formación de los profesores. Será posible potenciar el impacto que esto tiene en las oportunidades de aprendizaje que se ofrecen a los estudiantes.

- **Currículo escolar:** La incorporación al currículo nacional de esta temática es crucial. Un camino es la creación y diseño de material curricular que permita trabajar este tema en clases, a través de distintas actividades o estrategias que promuevan una mentalidad de crecimiento.

- **Espacios de trabajo durante la Formación en servicio:** Se vuelve necesario proporcionar oportunidades para que los profesores reflexionen sobre sus nuevas estrategias, aspecto relevante para desarrollar prácticas de mentalidad de crecimiento. Es importante que estas se enfoquen en el proceso, más que en el éxito o fracaso de las acciones. Es posible avanzar en esta dirección:

- Incluyendo en diferentes instancias de formación en servicio la reflexión de estas prácticas, como por ejemplo en los **Planes de Superación Profesional**.

- Evaluando estos procesos y prácticas pedagógicas en las evaluaciones centralizadas que implementa el país en los establecimientos, siendo importante incluir **herramientas para realizar** retroalimentación a los docentes en esta materia, sin que esté asociado a consecuencias. De esta manera, es posible conseguir reflexiones más significativas y aplicables a la práctica diaria del profesor.

- **Impulso desde el nivel central de la motivación docente y de las creencias docentes positivas respecto a las propias capacidades del profesor:** Se recomienda mirar la experiencia impulsada por el Ministerio de Educación a docentes en Perú. Según destaca el Banco Mundial¹⁴, a través de celulares, el Ministerio de Educación ha enviado mensajes de textos a sus profesores, lo cual ha logrado mejorar el ausentismo docente, pero también la motivación docente y creencia en sus propias capacidades.



VI. Referencias bibliográficas

- BancoMundial.(2017).Public policy with a true human face. Disponible en: <http://blogs.worldbank.org/latinamerica/public-policy-true-human-face>
- Bandura, A. (1999). A social cognitive theory of personality. In L. Pervin & O. John (Ed.), Handbook of personality (2nd ed., pp.154-196). New York: Guilford Publications. (Reprinted in D. Cervone & Y. Shoda [Eds.], The coherence of personality. New York: Guilford Press.
- Cassidy, S. y Eachus, P. (2000). Learningstyle,academicbeliefsystems, self-report student proficiency and academic achievement in higher education. Educational Psychology, 20(3), 307-320.
- Church, M. A., Elliot, A.J. y Gable, S.L. (2001). Perception of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. Journal of Educational Psychology, 93(1), 43-54.
- Cid, P., Orellana, A. y Barriga, O. (2010). Validación de la escala de autoeficacia general en Chile. Revista médica de Chile, 138(5), 551-557. <https://dx.doi.org/10.4067/S0034-98872010000500004>
- Claro, S., Paunesku, D. y Dweck, C. S.(2016). Growth mindset tempers the effects of poverty on academic achievement. Stanford University. Disponible en: <http://www.pnas.org/content/early/2016/07/13/1608207113.abstract>
- Dweck, C.S. (2008). Transforming Students' Motivation to Learn. Stanford University. Disponible en: <http://www.santeesd.net/cms/lib/CA01000468/Centricity/Domain/16/Brainology%20Article%20Fixed-Growth%20Mindset.pdf>
- Dweck, C.S. (2009). Mindsets: Developing talent through a growth mindset. Stanford University. Disponible en: <http://assets.ngin.com.s3.amazonaws.com/attachments/document/0005/2397/Mindsets.pdf>
- Dweck, C.S. (2015). Carol Dweck Revisits the 'Growth Mindset' Disponible en: <http://www.edweek.org/ew/articles/2015/09/23/carol-dweck-revisits-the-growth-mindset.html>
- UNESCO-OREALC. Ramírez M. J. y Viteri A. (2016). “Los docentes de tercer y sexto grado de América Latina y el Caribe: Características, percepciones y relación con el aprendizaje de los estudiantes”. Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago)



Centro UC
Políticas Públicas

