



UNIVERSIDAD DE CHILE  
FACULTAD DE CIENCIAS FÍSICAS Y MATEMÁTICAS  
DEPARTAMENTO DE INGENIERÍA INDUSTRIAL

**PROGRAMA CHAKA Y TEORÍA DEL VALOR DE  
EXPECTATIVAS: IMPACTO EN LA PERCEPCIÓN DE  
AUTOEFICACIA DOCENTE EN LICEOS TÉCNICO-  
PROFESIONALES**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN GESTIÓN Y  
POLÍTICAS PÚBLICAS

MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE INGENIERA CIVIL  
INDUSTRIAL

MARÍA FERNANDA PAZ ALVARADO JEREZ

PROFESOR GUÍA:  
SERGIO CELIS GUZMÁN

INTEGRANTES DE LA COMISIÓN:  
ELISA DE PADUA NÁJERA  
XIMENA AZÚA RÍOS

SANTIAGO DE CHILE

2023

RESUMEN DE LA TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER  
EN GESTIÓN Y POLÍTICAS PÚBLICAS Y DE LA MEMORIA PARA  
OPTAR AL TÍTULO DE INGENIERA CIVIL INDUSTRIAL

ESTUDIANTE: María Fernanda Paz Alvarado Jerez

FECHA: 2023

PROFESOR GUÍA: Sergio Celis Guzmán

**PROGRAMA CHAKA Y TEORÍA DEL VALOR DE EXPECTATIVAS:  
IMPACTO EN LA PERCEPCIÓN DE AUTOEFICACIA DOCENTE EN  
LICEOS TÉCNICO-PROFESIONALES**

En la educación media técnico profesional (EMTP) existen diversos desafíos para mejorar el proceso de aprendizaje, considerando el contexto socioeconómico de vulnerabilidad que afecta a la mayoría de sus estudiantes. Desde allí nace el Programa Chaka, el cual tiene por objetivo mejorar la calidad de la educación a través de la formación docente y la implementación de nuevas metodologías educativas; entre ellas el diálogo y colaboración, la metacognición y la retroalimentación formativa, apuntando a la instalación del aprendizaje activo, donde las y los estudiante sean protagonistas. El programa se implementó en cinco establecimientos técnicos-profesionales ubicados en la región de Arica y Parinacota.

El objetivo de este trabajo es comprender cómo la formación docente en herramientas educativas puede incidir en la percepción de la autoeficacia, entendida como la creencia de una persona en su propia capacidad para realizar una tarea o lograr un objetivo, en este caso, mejorar el proceso de aprendizaje. Para ello se utilizó el modelo de Eccles (2000) o “teoría del valor” el cual plantea que la percepción sobre una tarea, su disfrute, y los costos, influyen en el valor percibido generando un impacto en el rendimiento, el esfuerzo y la persistencia. La metodología utilizada es de tipo mixta, combinando el análisis de bases de datos con información de la participación de los 21 docentes en talleres e instancias de formación durante el año 2022 y ocho entrevistas semiestructuradas, donde se conversó con docentes respecto de cambios en la autopercepción de su desarrollo profesional docente luego de participar en Chaka durante dos años, información que fue analizada con el software Dedoose.

Los resultados indican que las y los docentes reconocen un aumento en la percepción de autoeficacia, además de una disminución del temor a cometer errores o fracasar en la implementación de nuevas metodologías. El programa ha ampliado su conocimiento y los ha llevado a ser más críticos de su propia práctica pedagógica, identificando también efectos positivos en el desarrollo académico y personal de sus estudiantes. El Programa Chaka demuestra ser una iniciativa que aporta a la mejora en la educación, logrando formar docentes que se empoderan e involucran en su labor. Además, se identifican la formación y la autoeficacia docente como factores críticos para la efectividad en el aula, por lo que es fundamental contar con políticas públicas efectivas que los potencien.

*Estos días azules  
y este sol de infancia*

# Agradecimientos

Quiero agradecer a mi mamá Isabel y a mi papá Luis, por amarme tan inmensamente y por cuidarme siempre, por trabajar bajo el duro sol y la fría lluvia para poder entregarme lo que ellos no tuvieron y por enseñarme lo que es el sacrificio, el esfuerzo y la perseverancia. A mis hermanos Dayana y Lucho, por alegrar mis días y acompañarme siempre. A mi familia toda, por apoyarme y motivarme a cada día ser mejor.

A mis amigos y amigas, por hacer de mi paso por la universidad una experiencia hermosa, por hacerme crecer y enseñarme un nuevo mundo, por estar junto a mí las tantas veces que me equivoqué o fallé, por cada risa y por cada abrazo, a ustedes que son hoy la familia que elegí: Martín, Florencia, Antonia, Benji, Maca, Paz, Isidora, Sofía, Valeria, Javiera, Nayadet, Tamara, Ignacio, Gabi, Marian, Camila, Fran, Ivania, Mapi, Esteban, Benja, Shantal, Nicole, Loreto, Gonza, Consu, Wiki, Caro, Camilo, Javier, June, Benjamín, Vanessa, Nico y Juan.

A mis compañeras y compañeros de la organización estudiantil, al CEPC 2017, al CEIN 2019, a las senadoras y senadores del periodo 2018-2022, a las beauchefianas con las que compartí en el mayo feminista de 2018 y a todas y todos los estudiantes que confiaron en mí para representarles en la lucha por una educación pública inclusiva, feminista, gratuita y de calidad.

A mis estudiantes de las tutorías de Física, de la Escuela de Verano y de talleres inGenio, por permitirme enseñarles y así descubrir la magia y el amor por la docencia.

Al equipo Chaka y a la fundación SUMMA, por ser mi primer hogar laboral, por enseñarme desde cero y por mostrarme lo hermoso que puede ser cuando las convicciones y el trabajo se mezclan, y que se puede aportar donde haga falta. Les recordaré siempre: Mauricio, Elisa, Magda, Tania, Betza, Rafa, Yoci y Marcelo.

A mi profesor guía Sergio, por ser un ejemplo de excelencia docente, por su eterna paciencia y ternura para corregirme, por confiar en mis capacidades incluso más de lo que yo lo hacía y por transmitirme su vocación por la educación pública y sus convicciones por un país mejor.

Al Estado de Chile, por permitirme estudiar financiando mi educación desde el colegio hasta la universidad, espero retribuir aquello con mi trabajo.

Finalmente, me agradezco a mí por no rendirme y perseverar a pesar de todas las dificultades y las muchas veces que creí que no lo lograría.

# Tabla de Contenido

Capítulo 1: Introducción .....	1
1.1. Antecedentes Generales.....	2
1.1.1. Programa Chaka.....	4
Capítulo 2: Marco Conceptual .....	10
2.1. Herramientas Chaka.....	11
2.2. Modelo de Eccles .....	14
2.2.1. Autoeficacia .....	16
Capítulo 3: Marco Metodológico .....	21
3.1. Pregunta de investigación .....	21
3.2. Objetivos de investigación.....	21
3.2.1. Objetivo General.....	21
3.2.2. Objetivos Específicos .....	21
3.3. Metodología.....	22
3.3.1. Muestra.....	25
3.3.2. Limitaciones.....	28
Capítulo 4: Resultados.....	30
4.1. Resultados cuantitativos .....	30
4.1.1. Asistencia.....	30
4.1.2. Acompañamiento docente .....	32
4.1.3. Encuesta de automonitoreo.....	33
4.2. Resultados Cualitativos.....	34
4.2.1. Expectativa: efecto recursivo de la confianza.....	36
4.2.2. Valor: Chaka mejora la práctica docente .....	40
4.2.3. Costos: “el sacrificio vale la pena” .....	44

Capítulo 5: Discusión .....	49
Capítulo 6: Conclusión.....	53
Bibliografía.....	55
Anexo A : Modelo de Eccles .....	60
Anexo B : Pauta entrevista .....	60
Anexo C : Invitación a docentes participantes .....	62
Anexo D : Consentimiento informado participantes.....	63

## Índice de Tablas

Tabla 1: Matrícula histórica EMTP según rama de educación.....	3
Tabla 2: Caracterización establecimientos pertenecientes al Programa Chaka .....	7
Tabla 3: Componentes base de datos Acompañamiento Docente.....	22
Tabla 4: Componentes base de datos asistencia a talleres.....	23
Tabla 5: Caracterización de docentes entrevistados .....	25
Tabla 6: Porcentaje de asistencia 2022 por establecimiento .....	31

# Índice de Ilustraciones

Ilustración 1: Viejas y nuevas pedagogías.....	10
Ilustración 2: Adaptación de Modelo de Eccles a docentes.....	16
Ilustración 3: Determinismo recíproco .....	18
Ilustración 4: Gráfico de Acompañamiento Docente por establecimientos .....	32
Ilustración 5: Autoevaluación docente de estrategias Chaka .....	33
Ilustración 6: Esquema distribución de extractos según código .....	35

# Capítulo 1: Introducción

La educación es un derecho fundamental garantizado por distintos tratados y convenciones y es uno de los principales factores de movilidad o ascenso social. En Chile, de acuerdo con la reforma constitucional establecida en la Ley 19.876, la educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población (BCN, 2003).

A diferencia de las etapas iniciales, al momento de llegar a la enseñanza media existen dos principales opciones entre las cuales los y las estudiantes pueden elegir, por un lado, están los colegios científico-humanistas y por otro, están los liceos técnico-profesionales. Existen importantes brechas entre ambas modalidades, las que corresponden principalmente a la caracterización de sus estudiantes. Los liceos técnico-profesionales en general se componen de niveles socioeconómicos mucho más bajos, y el nivel de resultados obtenidos en las pruebas estandarizadas, es deficiente en comparación a su par científico humanista.

Se han hecho esfuerzos por equiparar o subsanar estas desigualdades. Entre ellas destacan la promoción de vinculación con el entorno productivo y social, la realización de concursos anuales dirigidos a instituciones públicas y/o privadas que pretendan fomentar la generación de proyectos de mejoras educativas relacionadas con el desarrollo de estrategias que fortalezcan y articulen de manera efectiva la formación diferenciada técnico profesional y la publicación de nuevas Bases que actualiza su formación y les permite responder a los requerimientos más recientes (MINEDUC, 2016). Sin embargo, aún falta mucho por lo que trabajar.

En la mira de esos objetivos, desde la fundación SUMMA se dio paso a la creación del programa “Chaka”, palabra en lengua Aymara que significa “puente”, con el cual se busca entregar distintos apoyos a la formación docente con nuevas metodologías educativas de tal manera que docentes logren un mejor desempeño en el aula y que los estudiantes consigan aprender más. Éstas “herramientas Chaka” se entregan en ciclos, entre ellos: metacognición, planificación, retroalimentación formativa y también diálogo y colaboración, donde cada ciclo posee talleres formativos, material complementario y acompañamiento personalizado para docentes.

El propósito de esta tesis es realizar un estudio de caso, el cual Yin (1984) define como una forma de investigación con entidad propia que investiga empíricamente un fenómeno contemporáneo dentro de un contexto de la vida cotidiana, del impacto que ha tenido o

no, este programa en el desempeño docente, enfocado principalmente en comprender cómo la formación docente y estas herramientas educativas pueden incidir en la percepción de los docentes para mejorar el proceso de aprendizaje de estudiantes, identificando patrones para futuras implementaciones de Chaka y sus posibles implicancias en las políticas públicas en materia curricular y de formación profesional docente.

Esta investigación pondrá un especial énfasis en materia de autopercepción, utilizando para ello el modelo de Jacquelynne Eccles (2000) o la teoría del valor, el cual plantea que la valoración de nuestra propia capacidad puede incidir en el resultado final de un desafío. En el caso específico de la educación, los docentes podrían realizar mejores clases si de acuerdo al conjunto de aspectos que componen su percepción, se perciben capaces de lograrlo.

El presente documento está compuesto de 6 capítulos, donde en el primero se entregan los antecedentes del problema que permiten entender la justificación de este trabajo. El marco conceptual (capítulo 2) comprende las distintas definiciones, detalla los conceptos, argumentos e ideas que se relacionan al tema y definiendo el objeto de investigación. En tercer lugar, se presenta el problema y la propuesta de trabajo, donde se definen los objetivos, tanto general como específicos, y la metodología con que se trabajará en el desarrollo de la tesis. Luego se presentan los resultados obtenidos (capítulo 4) en la investigación y los principales hallazgos, pasando al capítulo 5 de discusión, donde se analizarán las hipótesis y se contrastarán con los productos. Finalmente, se concluirá sobre el proceso completo del problema investigado y se entregarán visiones de mejora en el campo de Políticas Públicas.

## 1.1. Antecedentes Generales

La Educación Técnico Profesional (ETP) es una modalidad educativa donde confluyen componentes teóricos y prácticos. El propósito principal de la ETP es promover transiciones exitosas de los jóvenes desde el sistema educativo hacia el mundo del trabajo. Para ello se enfoca en el logro de aprendizajes que permitan a las personas ser adecuadamente productivas en determinados sectores de la actividad económica. Sin embargo, la ETP también debe desarrollar otros aprendizajes que no son exclusivos de esta formación, como son los aprendizajes relativos a matemáticas y lenguaje, y aquellos que se asocian al desarrollo de capacidades de trabajo en equipo, comunicación efectiva, iniciativa, entre otros (Lauglo, 2006).

El 26 de agosto de 1942, a través del D.F.L. N° 6-4.817 (artículo 12), se crea la Dirección General de Enseñanza Profesional, reconociendo la importancia de la ETP en el desarrollo productivo del país (MINEDUC, 2015). Esta modalidad existe tanto para la educación superior como secundaria. Respecto a ésta última, hoy existen 934 liceos técnico-profesionales y la matrícula en Educación Media Técnico Profesional (EMTP) representa el 37% del total de estudiantes de 3ero y 4to año de todo el país. De los más de 155 mil jóvenes técnicos, un 52% son hombres y el 47% son mujeres, y se imparten 35 especialidades con 17 menciones, que involucran alrededor de 6.500 docentes (MINEDUC, 2020).

Existen distintos tipos de liceos técnicos de acuerdo con su dependencia, estos pueden ser municipales los cuales abarcan un 45,1% de la matrícula, particular subvencionado con un 41,7% y de administración delegada con 13,1%. En cuanto a los liceos privados, estos representan tan sólo un 0,1% del total de estudiantes por lo que en términos generales de estudio se consideran únicamente las tres primeras categorías enunciadas.

*Tabla 1: Matrícula histórica EMTP según rama de educación*

Año	Rama de educación							Total
	Comercial	Industrial	Técnica	Agrícola	Marítima	Artística <sup>A</sup>	Sin información	
2004	79.201	67.936	34.263	10.830	2.614	-	0	<b>194.844</b>
2005	80.319	71.751	38.373	11.412	2.902	-	0	<b>204.757</b>
2006	80.846	71.952	42.193	11.908	3.047	-	0	<b>209.946</b>
2007	79.168	70.800	43.964	12.178	3.135	-	0	<b>209.245</b>
2008	76.871	68.194	44.060	11.751	3.326	-	0	<b>204.202</b>
2009	74.244	67.781	44.067	11.262	3.609	-	0	<b>200.963</b>
2010	73.427	68.075	44.830	11.054	3.244	-	0	<b>200.630</b>
2011	71.915	67.477	45.007	10.557	2.549	90	0	<b>197.595</b>
2012	64.752	63.302	42.416	9.658	2.246	50	0	<b>182.424</b>
2013	60.084	61.727	40.436	8.888	2.086	60	23	<b>173.304</b>
2014	56.766	62.552	39.375	8.352	2.031	64	5	<b>169.145</b>
2015	52.536	63.283	38.538	8.010	2.035	77	0	<b>164.479</b>
2016	48.316	62.375	38.199	7.514	2.022	100	11	<b>158.537</b>
2017	45.862	62.729	38.418	7.363	1.961	137	23	<b>156.493</b>
2018	44.921	61.963	38.968	7.505	1.884	218	42	<b>155.501</b>

*Fuente: Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Subsecretaría de Educación, Ministerio de Educación.*

Si bien existe gran variabilidad en la oferta curricular, existen ciertas ramas con mayor inclinación de un género; en casos como el de Metalmecánica, Electricidad, Construcción y Maderero donde hay una composición masculina predominante, así como también Agropecuario, Marítimo y Minero, por otro lado, sectores como Confección y, Programas y Proyectos Sociales, con más del 90% de su matrícula son esencialmente femeninos (Sevilla, 2012).

Para el año 2022 la EMTP convoca a una proporción del 14,2% de la matrícula de 3° y 4° medio, lo cual son 167.872 estudiantes. No obstante, su composición está mayoritariamente conformada por aquellos que provienen de hogares con menor nivel de educación e ingresos más bajos, y cuyos indicadores de logro educacional de entrada son bajos en relación con los que exhiben los estudiantes que optan por la Enseñanza Media Científico-Humanista (EMCH). En 2018, el 78,8% del total de estudiantes egresados de la educación secundaria pertenecientes al grupo socioeconómico (GSE) bajo estudiaba en la EMTP, un 50,5 % para el GSE medio-bajo, mientras que el 0% en el GSE medio-alto y alto (Centro de estudios MINEDUC, 2020).

Es necesario mencionar que, de acuerdo con distintos criterios de evaluación establecidos por la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de educación como bases curriculares, estándares de aprendizaje e indicadores de desarrollo personal y social la educación técnica presenta grandes deficiencias (MINEDUC, 2021). Un dato relevante, es que el 73% de estudiantes obtiene niveles mínimos o bajos en el SIMCE de Lenguaje y Matemáticas (MINEDUC, 2014).

Además, existe una diferencia de horas pedagógicas establecidas para la EMTP en comparación a la EMCH, lo que evidentemente afectará la formación y aprendizaje de los y las estudiantes, ya que hay contenidos que lógicamente no se podrán reforzar y/o profundizar o directamente no se incluyen en los contenidos anuales.

De acuerdo con estos antecedentes, se han creado diversas iniciativas que intentan de alguna manera apoyar a los liceos de la EMTP para así enmendar estas deficiencias y lograr cierta equidad entre la educación recibida por los y las estudiantes, logrando así una mejor proyección respecto de lo que será su proyecto de vida a futuro.

### 1.1.1. Programa Chaka

SUMMA es un Laboratorio de Investigación e Innovación en Educación para América Latina y el Caribe, dependiente del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), el cual ha desarrollado distintas iniciativas para enfrentar la desigualdad en la educación acorde a su misión: promover el derecho a la educación, aumentando la calidad, equidad e inclusión de los sistemas educativos (summaedu.org, 2022). En 2019, con el apoyo financiero de Fundación Luksic, SUMMA crea el programa “Chaka”, que en la lengua Aymara significa “puente”, y es la palabra que da nombre al proyecto que busca potenciar el aprendizaje colaborativo en liceos técnico-profesionales de la región de Arica y Parinacota, la cual es una región bi-limítrofe y extrema, y que además es una de las regiones con más participación de estudiantes en la EMTP, con un 33% del total de la matrícula de enseñanza media en 2022 (Mineduc, 2022). La iniciativa busca mejorar la calidad y equidad de la educación

en cada comunidad educativa, entre los establecimientos que conforman la red y con sus respectivos ecosistemas locales (SUMMA, 2020)

CHAKA busca promover el aprendizaje profundo y desarrollo integral de todas y todos los estudiantes, poniendo especial foco en el desarrollo de las habilidades de metacognición y retroalimentación en ambientes de colaboración, mediante la transformación de las metodologías de enseñanza-aprendizaje y de las dinámicas institucionales de los establecimientos. El objetivo es transformar la experiencia educativa de las y los estudiantes a través del desarrollo de un aprendizaje creativo y colaborativo. Por esta razón, apoya a los y las docentes en la implementación de prácticas pedagógicas que han demostrado ser efectivas a nivel mundial en potenciar el aprendizaje de los estudiantes y transformar el aula en un espacio de creación, reflexión y colaboración.<sup>1</sup>

A su vez, el programa Chaka busca construir para los y las docentes un espacio de trabajo colaborativo y de diálogo profesional en comunidades de aprendizaje al interior de los establecimientos educacionales para que la transformación pueda asentarse en las prácticas cotidianas de docentes que se sienten capacitados y apoyados para enfrentar este desafío.

Para esto utiliza tres herramientas principales: la metacognición, entendida como la capacidad de tomar conciencia sobre el propio proceso de aprendizaje para conducirlo y enriquecerlo; La retroalimentación formativa, una práctica pedagógica que busca que los estudiantes puedan acotar la brecha entre su desempeño actual y el siguiente escalón en su desarrollo, también a través de la reflexión sobre su proceso de aprendizaje; Y la colaboración y diálogo, la cual promueve una interacción positiva entre estudiantes para aprender de y con los demás, contribuyendo a desarrollar ideas y proyectos. Todo esto, tiene por propósito lograr el Desarrollo Profesional Docente (DPD), el cual se puede entender como la evolución progresiva en el desempeño de la función docente hacia formas y situaciones de mayor profesionalidad, con profundización del juicio crítico y por su aplicación al análisis global de los procesos implicados en la enseñanza (Cruz, 2006).

El mecanismo de funcionamiento de Chaka se establece en dos niveles: Talleres y Acompañamiento. El primer nivel hace alusión a la formación mediante talleres teóricos de 1.5 horas de duración, donde el equipo de Fundación SUMMA introduce nuevos conceptos y entrega los conocimientos necesarios respecto de las nuevas metodologías educativas. Dentro de cada ciclo se realizan entre 3 a 4 talleres, donde cada uno de ellos posee su material de apoyo respectivo como presentaciones, resúmenes y guías los que

---

<sup>1</sup> Documento interno Programa Chaka

posteriormente son compartidos con los docentes para su posterior revisión en caso de ser necesaria, además, en la mayoría de las instancias hay actividades grupales e individuales donde las y los docentes pueden dar sus puntos de vista y plasmar inquietudes respecto de la implementación de las nuevas herramientas. También a los talleres son invitadas las unidades técnicas pedagógicas (UTP) para quienes se preparan secciones especiales, enfocadas en que también puedan desarrollar un mejor acompañamiento para sus docentes. Finalmente, en variadas ocasiones y dependiendo de la temática, el equipo Chaka trae a los talleres destacadas expositoras y expositores, tanto nacionales como internacionales, que trabajan e investigan el impacto que los nuevos modelos pedagógicos producen en las y los estudiantes, quienes realizan una nutrida presentación a las y los docentes Chaka.

El segundo nivel, es el acompañamiento docente personalizado, el cual era realizado por dos integrantes del equipo Chaka, una docente de matemáticas y otra de lenguaje y comunicación, quienes eran profesoras con vasta experiencia en el aula y además tienen una formación especializada en mejora continua del quehacer pedagógico. La tarea realizada por ellas consistía en asistir presencialmente a los establecimientos donde se reunían con las y los docentes durante 60 minutos para la preparación de una clase, luego asistían a observar durante una clase de 90 minutos el desempeño de docentes y posteriormente se reunían entre 60 y 90 minutos más con ellos para entregarles una retroalimentación de cómo fue llevada a cabo la clase desde distintas aristas, desde la implementación de la nueva herramienta pedagógica, el protagonismo que le entregaron a cada uno de sus estudiantes, las interacciones que realizaron entre pares, el orden logrado en la clase, entre otras.

Existe un tercer nivel, que si bien no es un trabajo directo con docentes, se desprende de ello, y es el trabajo de sistematización y evaluación que realiza el equipo Chaka tanto de las pautas de evaluación que realizan las encargadas del acompañamiento para cada docente posterior a la observación de la clase, así como también las pautas de autoevaluación aplicadas en el último taller de cada ciclo, donde las y los docente pueden plasmar su propia valoración del desempeño que tuvieron con una respectiva metodología u herramienta educativa.

Chaka fue pensado como un programa que se establecería en las comunidades educativas durante un periodo estimada de cinco años, por tanto, durante los años 2022 y 2023, ya se encuentra en su etapa final, y corresponde que comiencen a emplear diversos mecanismos para evaluar la pertinencia e impacto y el cumplimiento de los objetivos del programa.

Para llevar a cabo este estudio de caso, también es necesario tener una caracterización de los colegios participantes en Chaka. La primera información relevante es el tipo de establecimiento que integran este programa, se trabaja tanto con colegios técnico

profesionales y liceos polivalentes. En primer lugar, los establecimientos técnico profesionales entregan ciertas herramientas y conocimientos prácticos específicos de un área laboral que las y los estudiantes pueden aplicar al momento del egreso. Por otro lado, están los establecimientos polivalentes, los cuales entregan una formación más general pero que integran dentro de su oferta de manera simultánea educación humanista-científica y técnica-profesional (Sevilla, 2015). Otro dato importante al momento de conocer establecimientos educacionales es el Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE), el cual es un indicador utilizado en el marco de los Programas de Alimentación Escolar (PAE) de la JUNAEB, que se aproxima a medir el riesgo de deserción escolar de un establecimiento escolar, a través de una evaluación socioeconómica de sus estudiantes. Se calcula para estudiantes de la educación básica y media, y opera como criterio de asignación de los recursos del PAE. El IVE se construye a partir de información proveniente del Sistema Nacional de Asignación con Equidad (SINAE), el cual genera valores que van de 0 a 1 (por cien), y que reflejan el porcentaje del total de alumnos del establecimiento con prioridad para recibir el Programa de Alimentación Escolar (Holz, 2020). A continuación, se presenta una tabla de caracterización de los establecimientos, donde es importante destacar que se aprecian valores del IVE bastante altos, cercanos al 100%, lo cual concluye que gran cantidad de estudiantes presentan rasgos de vulnerabilidad.

*Tabla 2: Caracterización establecimientos pertenecientes al Programa Chaka*

Tabla 2

RBD	Nombre establecimiento	Dependencia	Niveles de enseñanza	Modalidad	Especialidades	Matrícula educación media	IVE educación básica	IVE educación media
32	Liceo Agrícola José Abelardo Núñez. (LAJAN)	Municipal	Parvulario, Educación Básica y Media	Técnico profesional	Agrícola	138	82%	83%
12630	Colegio Leonardo da Vinci (CLDV)	Particular Subvencionado	Parvulario Educación Básica y Media	Técnico profesional	Electrónica Gastronomía mención Cocina	212	86%	92%
12658	Liceo Agrícola Padre Francisco Napolitano (LFN)	Particular Subvencionado	Educación Básica (de 7° y 8°) y Media	Técnico profesional	Agrícola	103	97%	92%

12716	Colegio Miramar	Particular Subvencionado	Parvulario Educación Básica y Media	Polivalente	Administración mención Logística, Atención Párvulos, Enfermería Asistencia Geología	533	86%	83%
40230	Colegio Tecnológico Don Bosco de Arica (CDB)	Particular Subvencionado	Parvulario Educación Básica y Media	Polivalente hasta 2019. A partir de 2020 solo TP	Mecánica Automotriz	149	92%	89%

---

**Fuente:** Documento interno Programa Chaka con datos actualizados de MINEDUC 2022

El problema que busca abordar el Programa Chaka es la deficitaria calidad de la experiencia educativa y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes de educación media caracterizados por un alto porcentaje de estudiantes que muestran condiciones de vulnerabilidad socioeducativa y presentan rezago educativo. Además, hay ciertas características que son comunes dentro de este tipo de establecimiento donde hay grupos que presentan mayores vulneraciones o déficit de acceso a derechos como lo son la presencia de una proporción importante de estudiantes migrantes, así como también un grupo considerable de población perteneciente a pueblos indígenas. Otro grupo común presente en los colegios, son los estudiantes que provienen de familias de tradición rural y campesina.

Todas aquellas características dan cuenta de un contexto en el que se desenvuelven las y los estudiantes, donde muchas veces la educación no es un tema prioritario, sino más bien un proceso que se hace por obligación y que “retrasa” la entrada al mundo laboral.

Un indicador de calidad de los aprendizajes es el resultado de la aplicación del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), del cual se encarga la agencia de calidad de la educación que arroja un puntaje promedio de 224 puntos entre ambas asignaturas que mide la prueba (lenguaje y matemática) en 2° medio, no obstante, el puntaje promedio a nivel nacional ha variado en los 250 y 256 puntos. Este resultado que no ha variado significativamente en las últimas mediciones, y arroja niveles de aprendizaje equivalentes a los cursos de 7° y 8° básico.

En relación con las tasas de titulación, la situación es desigual entre los cinco liceos. Algunos muestran buenos resultados, cercanos al 90%, y otros que no logran que el 50% de los estudiantes egresados se titulen. Las razones de abandono son múltiples, entre ellas se puede mencionar la carencia económica, la falta de redes de apoyo o la falta de motivación de las y los estudiantes respecto de proyecciones laborales futuras, y no existe sistematización y seguimiento de los distintos casos. Este es otro de los indicadores sobre el cual el programa busca impactar positivamente.

Asimismo, no existe información disponible y sistematizada respecto a las trayectorias post secundarias que siguen los estudiantes una vez que egresan de los establecimientos, y cuánto impacta la experiencia y formación que provee el establecimiento a la trayectoria, aunque la evidencia sugiere que las y los estudiantes no siguen trabajos relacionados a lo que estudiaron.

# Capítulo 2: Marco Conceptual

El objetivo del programa Chaka es lograr que en las aulas se desarrolle un aprendizaje profundo, el cual es entendido como un aprendizaje donde las y los estudiantes resuelven problemas auténticos, aprende a resolver problemas de su vida cotidiana y relevantes para ellas y ellos donde sus respuestas no sean inmediatas ni obvias, sino que encuentren múltiples caminos para llegar a la solución permitiéndoles trabajar competencias científicas y llegar a comprensiones profundas y consistentes en sus ideas (García, Romero; 2014). El aprendizaje en profundidad tiene por objetivo que las y los estudiantes adquieran competencias y disposiciones que los preparen para ser creativos, estar conectados y ser capaces de resolver problemas en forma colaborativa durante toda la vida, así como que sean seres humanos sanos y holísticos que, en el mundo basado en los conocimientos, creativo e interdependiente de hoy en día, no solo contribuyan al bien común, sino que también lo creen. (Fullan & Langworthy, 2013)

Además, el programa busca instaurar una transición de los que son las *viejas pedagogías*, la cual se centraba en la capacidad del docente de impartir contenidos de su área de especialización, hacia el modelo de las *nuevas pedagogías*, el cual tiene su base en la calidad del docente y en su capacidad pedagógica: su repertorio de estrategias de enseñanza y su capacidad de formar asociaciones con los estudiantes para dominar el proceso de aprendizaje. En las *nuevas pedagogías* todos se convierten en docentes y también todos se convierten en estudiantes (Fullan & Langworthy, 2014).

*Ilustración 1: Viejas y nuevas pedagogías*



Fuente: Fullan & Langworthy (2014). Una rica veta. Cómo las nuevas pedagogías logran un aprendizaje en profundidad. Página 3.

El Programa busca conseguir la transición hacia un aprendizaje activo, un enfoque pedagógico que fomenta la participación de los y las estudiantes en su propio proceso de aprendizaje, donde en lugar de recibir información de un profesor o material de lectura, estudiantes participan en actividades que los invitan a pensar, analizar y aplicar lo que están aprendiendo. Ya a finales del siglo XIX se hablaba de reformular la manera de enseñar, el psicólogo y educador estadounidense John Dewey en su libro “La escuela y la sociedad” (1899) planteaba que el aprendizaje no es una cosa que el maestro hace al estudiante, es una actividad que el estudiante hace por sí mismo. El maestro es un guía, un consejero, un estímulo para el pensamiento, son las y los estudiantes quienes deben hacer el trabajo, por lo tanto, la tarea del maestro es proporcionar experiencias significativas y desafiantes que estimulen al estudiante a pensar y actuar de manera creativa y autónoma.

Por otro lado, el aprendizaje activo implica interacción con el medio y las personas que rodean al niño, puede hacerse en forma individual o en grupo y supone cooperación y/o colaboración. Estas interacciones provocan en el estudiante experiencias que modifican su comportamiento presente y futuro, porque las disposiciones conductuales y el ambiente no son entidades separadas, lo que ocurre es que cada una de ellas determina la actuación del ambiente (Bandura, 1982).

## 2.1. Herramientas Chaka

Para lograr ese aprendizaje profundo Chaka ha desarrollado tres herramientas en sus talleres de formación orientado a docentes: metacognición, retroalimentación y diálogo y colaboración.

En primer lugar, está la metacognición la cual según Glaser (1994), es una de las áreas de investigación que más ha contribuido a la configuración de las nuevas concepciones del aprendizaje y de la instrucción. A medida que se han ido imponiendo las concepciones constructivistas del aprendizaje, se ha ido atribuyendo un papel creciente a la conciencia que tiene el sujeto y a la regulación que ejerce sobre su propio aprendizaje.

La metacognición se refiere al conocimiento que uno tiene acerca de los propios procesos y productos cognitivos o cualquier otro asunto relacionado con ellos, por ejemplo, las propiedades de la información relevantes para el aprendizaje (Flavell, 1976).

En segundo lugar, se encuentra la retroalimentación formativa, la cual representa la información que se comunica al alumno con la intención de modificar su pensamiento o comportamiento con el fin de mejorar el aprendizaje (Shute, 2007). Una retroalimentación formativa eficaz debe ser específica, sencilla, descriptiva y centrada en la tarea. Esto

permite a los alumnos establecer expectativas claras sobre sí mismos y tomar decisiones que influyan en sus propios éxitos (Stiggins, 2008).

Una ventaja de esta herramienta es que favorece la participación de estudiantes en el proceso de aprendizaje, focalizado en el desarrollo de sus habilidades metacognitivas, pues se los considera sujetos activos en su aprendizaje. La retroalimentación es provechosa si el estudiantado la comprende, se la apropia, se siente interpelado para involucrarse, toma decisiones acerca de sus futuras tareas y desempeños y la utiliza para mejorar sus aprendizajes. Para lograr aquello, la retroalimentación debe ser una herramienta que se entrene constantemente a diferencia de lo que generalmente ocurre, donde los estudiantes consideran una nota como el más importante, y a veces el único, indicador de su desempeño.

Anijovich y Cappelletti (2020) sostienen que quizás uno de los aspectos más importantes sobre el contenido de las retroalimentaciones es que focalicen su atención prospectivamente, más que retrospectivamente, es decir, que tengan una visión respecto de lo que estudiante debe corregir en el futuro, más que de lo que debió haber hecho diferente en el pasado. Por esto, la retroalimentación ayuda a reducir la brecha entre el estado inicial y los objetivos de aprendizaje y/o estándares a donde tendría que llegar el estudiante en función de los propósitos de la enseñanza.

La retroalimentación tiene poder para explicar diferencia en el aprendizaje, pero no siempre es una herramienta efectiva que mejora el aprendizaje. Su efectividad depende de la naturaleza del mensaje. Es efectiva cuando los comentarios fueron sobre la tarea, fueron descriptivos, afectaron el desempeño y la motivación, y fomentaron el interés en la tarea por sí misma. La retroalimentación posee una naturaleza dialógica y relacional, y tiene efectos sobre la autoestima de los estudiantes y es un factor significativo en la motivación de los aprendizajes, es por esto que promover interacciones dialogadas formativas entre docentes y estudiantes si bien tiene como uno de sus fines valorar el grado de aprendizaje alcanzado, también lo es ayudar a las y los estudiantes a abordar el desafío de seguir aprendiendo, reconociendo sus debilidades y fortalezas (Hattie & Timperley, 2007).

Finalmente se encuentra el diálogo y la colaboración, el cual tiene la capacidad de promover aprendizajes más profundos y que debe servir para encadenar y sumar ideas que lleven a construir un conocimiento más elaborado, cuando impartimos docencia desde un enfoque dialógico, la capacidad para dialogar de los alumnos mejora rápidamente (García-Mila et al., 2021).

La enseñanza dialógica es un proceso gradual que requiere ser intencionado de manera sistemática. Un buen diálogo requiere de buenas razones, y un buen razonamiento requiere de habilidades argumentativas, y la argumentación en aula como práctica

discursiva emerge cuando docentes y estudiantes formulan opiniones, aportan y piden razones y desafían sus ideas (Osborne et al., 2013).

A nivel preescolar los alumnos discuten y conversan bastante, sin embargo, el juego provoca muchas distracciones y no permiten diálogos profundos. En cambio, en educación primaria los niveles de diálogo se disparan, y los alumnos llegan incluso a poder discutir sobre temas complejos durante un largo tiempo. En las aulas de secundarias se dialoga menos y con una profundidad similar a la que se consigue en primaria (García-Mila et al., 2021).

Lo que busca el diálogo en el aula es pasar de un enfoque de transmisión, el cual es conducido por el adulto, con estudiantes que esperan absorber y memorizar lo que el instructor comunica, a un enfoque de adquisición el cual es conducido por el estudiante, con el adulto que crea un ambiente rico para el aprendizaje, participativo guiado, que involucra la colaboración entre ambos estamentos, pero deja a los estudiantes elegir cómo involucrarse. Los profesores son capaces de ser al mismo tiempo coparticipantes y modelos de sus estudiantes en lo que implica ser un aprendiz por medio de la indagación (Wellsy Mejía, 2005).

Estudios muestran que estudiantes de escuelas de rendimiento medio y bajo no solo pudieron participar en discusiones, sino que también mejoraron significativamente sus habilidades generales de aprendizaje, en comparación con estudiantes a quienes no se les enseñó a través de un método de discusión (Resnick, Asterhan & Clarke, 2018).

La enseñanza dialógica aprovecha el poder de la conversación para estimular y ampliar el pensamiento de las y los estudiantes y avanzar en su aprendizaje y comprensión, ya que los empodera para el aprendizaje, y para la vida en general, no obstante, estudiantes articulan mejor sus discursos cuando no sienten temor a ser juzgados o a que sus ideas puedan ser erróneas (Alexander, 2005).

En síntesis, todas y cada una de estas herramientas contribuye al perfeccionamiento de la enseñanza en el aula mediante la formación docente, y si bien el modelo Chaka promueve un aprendizaje activo, donde son llamados los y las estudiantes a ser protagonistas de su educación, ese cambio sucede sólo si los y las docentes internalizan estos conceptos, creen que son capaces de implementarlos y desarrollan cierta tolerancia a la frustración porque entienden que es un proceso de largo aliento.

## 2.2. Modelo de Eccles

Jacquelynne Eccles es una psicóloga educativa estadounidense, quien propone el “Modelo de Eccles” como una teoría de desarrollo psicológico que se centra en cómo las expectativas y las oportunidades de las personas pueden afectar su comportamiento y su rendimiento. Esto se explica ya que la percepción puede afectar cómo una persona se ve a sí misma y cómo se siente acerca de sus habilidades. Este modelo también llamado la “teoría del valor de las expectativas” predice que las personas pondrán más esfuerzo en actividades que simultáneamente perciben que tienen valor y en las que esperan tener éxito (Eccles & Wigfield, 2002).

Los teóricos de esta tradición argumentan que la elección, la persistencia y el desempeño de los individuos pueden explicarse por sus creencias acerca de qué tan bien les irá en la actividad y la medida en que valoran la actividad (Atkinson, 1957; Eccles et al., 1983; Wigfield, 1994; Wigfield & Eccles, 1992). Por ejemplo, si una persona tiene expectativas positivas de sí misma, puede sentirse más segura de sí misma y estar más dispuesta a tomar riesgos y enfrentar desafíos. Por otro lado, si una persona tiene expectativas negativas de sí misma, puede sentirse menos segura de sí misma y tener miedo de fracasar.

El valor relativo y la probabilidad de éxito que tienen los individuos con respecto a ciertas tareas son determinantes críticos de la teoría y se conceptualizan como tres componentes: expectativa, valor y costo. La expectativa es la creencia generalizada en la competencia de uno en un área particular y puede medirse como autoeficacia en ese dominio. El sentido de valor de un individuo podría tomar la forma de uno de los siguientes: (a) valor de logro, que es la importancia personal de hacer bien una tarea y cómo esto se relaciona con la identidad de un individuo, (b) valor intrínseco, el disfrute y el individuo obtiene al emprender una tarea en particular, y (c) valor de utilidad, qué tan bien se relaciona una tarea con las metas actuales o futuras. Finalmente, el costo se refiere a los resultados negativos derivados de que un individuo participe en la tarea, incluidos los costos que provienen directamente de la tarea, así como las oportunidades perdidas debido al tiempo dedicado a esta tarea (Cooper, Ashley & Brownell, 2017).

Eccles et al. (2000) define el valor de logro como la importancia de hacerlo bien en una tarea determinada. El valor intrínseco es el disfrute que uno obtiene al hacer la tarea. Cuando las personas realizan tareas que son valoradas intrínsecamente, hay consecuencias psicológicas importantes para ellas, la mayoría de las cuales son bastante positivas. El valor de utilidad o utilidad se refiere a cómo una tarea encaja en los planes futuros de una persona, por ejemplo, tomar una clase de matemáticas para cumplir con un requisito para obtener un título en ciencias. El costo se refiere a cómo la decisión de participar en una actividad (p. ej., hacer el trabajo escolar) limita el acceso a otras actividades (p. ej., llamar

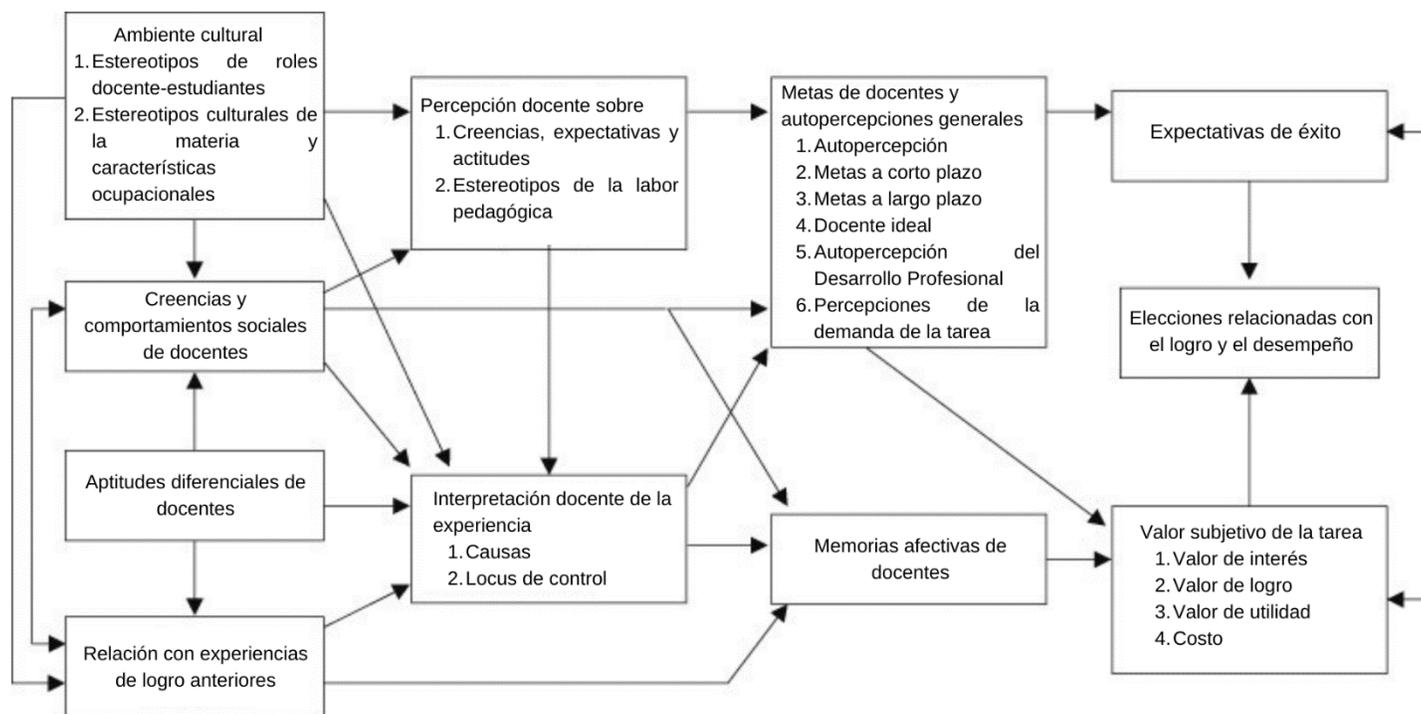
a amigos), la evaluación de cuánto esfuerzo se realizará para llevar a cabo la actividad y su costo emocional (Wigfield & Eccles, 2000).

El modelo de Eccles es una teoría útil para entender cómo las expectativas y las oportunidades pueden influir en el comportamiento y el rendimiento de una persona y cómo estos factores pueden ser modificados para mejorar el rendimiento y el bienestar de una persona. Además de las expectativas, el modelo de Eccles también destaca la importancia de las oportunidades y las expectativas de los demás en el comportamiento y el rendimiento de una persona. Por ejemplo, si una persona tiene oportunidades limitadas para participar en una actividad, puede sentirse menos motivada o capaz de participar. De la misma manera, si las expectativas de los demás son negativas o no están alineadas con las de la persona, esto también puede afectar su comportamiento y rendimiento.

En resumen, la percepción de una persona para realizar una determinada actividad, junto con el disfrute al realizarla, contribuyen positiva o negativamente en el valor percibido de dicha tarea. Las expectativas y los valores influyen directamente en las opciones de logro. También influyen en el rendimiento, el esfuerzo y la persistencia. Se supone que las expectativas y los valores están influidos por creencias específicas de la tarea, como las creencias sobre la capacidad, la dificultad percibida de diferentes tareas y las metas, el esquema personal y los recuerdos afectivos de los individuos. Estas variables cognitivas sociales, a su vez, están influenciadas por las percepciones de los individuos sobre sus propias experiencias previas y una variedad de influencias de socialización (Eccles & Wigfield, 2002).

Para aterrizar el Modelo de Eccles a esta investigación en particular, en la Ilustración 2 se presenta a continuación una adaptación de un diagrama del Modelo de Eccles (disponible en Anexo A) el cual, en vez de enfocarse en estudiantes, toma la perspectiva desde las y los docentes como sujetos principales de estudio. La idea central del diagrama es presentar la interacción entre la percepción personal de las estructuras culturales y sociales con las expectativas, elecciones y autopercepción de las propias capacidades que afectan a docentes.

*Ilustración 2: Adaptación de Modelo de Eccles a docentes*



Fuente: Elaboración propia a partir del Modelo de Eccles original

### 2.2.1. Autoeficacia

Bandura (1997) hace una relación entre las expectativas y el concepto autoeficacia, el cual es un término en psicología que se refiere a la creencia que tiene una persona en su propia capacidad para realizar una tarea o lograr un objetivo. Es una forma de confianza en uno mismo y en las propias habilidades. La autoeficacia puede ser influenciada por factores como la experiencia previa, el apoyo de otras personas y el éxito en tareas similares en el pasado. Este concepto es importante porque puede afectar la forma en que una persona se enfrenta a nuevas situaciones y cómo se esfuerza por alcanzar sus objetivos. Una persona con una alta autoeficacia tendrá más confianza en sí misma y será más propensa a enfrentar desafíos y tomar riesgos, mientras que una persona con una baja autoeficacia puede sentirse menos segura de sí misma y puede tener miedo de intentar cosas nuevas o de fracasar.

Los sentimientos de autoeficacia operan según los siguientes mecanismos: la selección de conductas, el esfuerzo y la persistencia, los pensamientos y las reacciones emocionales, así como, la producción y predicción de la conducta. Con respecto a lo antes mencionado, las diversas circunstancias de la vida incitan a las personas a tomar decisiones y/o realizar actuaciones destinadas al logro de los propósitos que se han planteado. Asimismo, albergan

las facultades para poder enfrentar obstáculos y/o superar las circunstancias adversas con un efecto distinto sobre las que poseen altos y/o bajos sentimientos de autoeficacia; siendo determinante para gestionar, predecir e influir en los acontecimientos de los distintos ámbitos de vida (Covarrubias & Mendoza, 2013).

La autoeficacia constituye un constructo que mide los desempeños específicos y las capacidades reales que se tienen. Producto de esto, se diferencia de otros constructos como el autoconcepto y/o autoestima, que focalizan su interés más en las cualidades, que, en las capacidades personales, además la autoeficacia no constituye un rasgo estable de la personalidad, sino que puede ir mutando de acuerdo con el contexto o las experiencias.

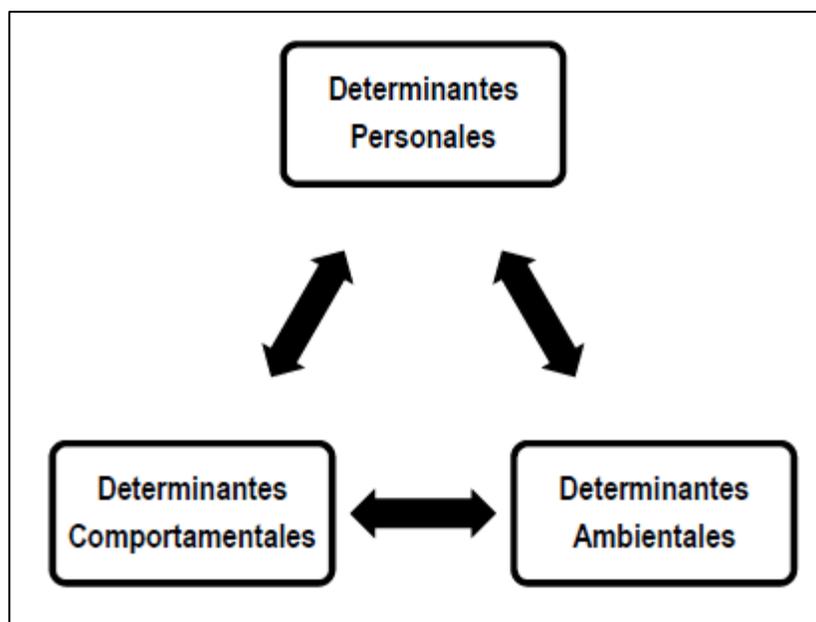
Bandura (1999) señala una serie de condiciones básicas para un buen desempeño: la motivación, la persistencia, el esfuerzo y la resiliencia frente a las adversidades que se tengan que enfrentar. Asimismo, niveles de autoeficacia positivos o negativos, pueden marcar profundas consecuencias en el desempeño personal y/o profesional de las personas.

La autoeficacia percibida se define como las creencias de las personas acerca de sus capacidades para producir niveles designados de desempeño que ejercen influencia sobre los eventos que afectan sus vidas. Las creencias de autoeficacia determinan cómo se sienten, piensan, se motivan y se comportan las personas (Bandura, 1994) pero, además, tiene un papel central en los comportamientos de miedo y evitación, puede favorecer o entorpecer, la motivación y acción humana (Bandura, 1977).

Bandura (2008) manifiesta, que las personas no tienen un funcionamiento autónomo, ni tampoco sus comportamientos están totalmente determinados por factores situacionales. Las personas son producto de la interacción recíproca entre los determinantes personales, comportamentales y ambientales. Así, en lo personal y comportamental, están influidos de forma directa, por la dotación biológica, como por las propias concepciones, valores, metas y estados afectivos. Lo ambiental y lo comportamental alteran el entorno y viceversa. Mientras que lo personal y lo ambiental están intervenidos por los modelos, las influencias sociales y/o la educación, entre otros, que modifican los atributos personales.

El funcionamiento humano se puede explicar a partir del modelo de determinismo recíproco, en el cual el ambiente, la persona y la conducta constituyen una tríada dinámica y recíproca de influencia. La importancia del enfoque sociocognitivo resulta trascendental en el estudio del sentimiento de autoeficacia del profesor (Chacón, 2006).

*Ilustración 3: Determinismo recíproco*



Fuente: Covarrubias C., Mendoza M. (2013) La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: El caso de Chile. Página 109.

Bandura (2004) 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. De un modo más conciso, se puede afirmar que la autoeficacia está relacionada con las capacidades personales para identificar las oportunidades que tienen a su alrededor e interpretar los obstáculos que perciben. De igual forma, Pajares (2006) manifiesta que la eficacia personal ejerce una poderosa influencia en los niveles de realización o logro de las personas.

Es imperativo hacer la relación sobre cómo lo anteriormente descrito, incide en las y los docentes en la sala de clases. La autoeficacia docente se refiere a la creencia que tiene un profesor en su propia capacidad para enseñar efectivamente a sus estudiantes. La autoeficacia, es importante porque puede afectar la forma en que un profesor se enfrenta a los desafíos de la enseñanza y cómo se esfuerza por mejorar su práctica. Un profesor con una alta autoeficacia docente tendrá más confianza en sus habilidades y será más propenso a buscar formas de mejorar su enseñanza y adaptarla a las necesidades de sus estudiantes. Por otro lado, un profesor con una baja autoeficacia docente puede sentirse menos seguro de sí mismo y puede tener miedo de intentar cosas nuevas o de fracasar (Covarrubias & Mendoza, 2013).

La eficacia del profesor está determinada por las habilidades o capacidades personales del docente para ejercer control sobre sus acciones. Los desempeños de los profesores con

un locus de control interno se entienden como la habilidad para hacerse responsable del fracaso o éxito de sus estudiantes y, por el contrario, los que mantienen un locus de control externo, consideran que el entorno tiene una mayor influencia en el aprendizaje de los estudiantes, más que sus competencias pedagógicas. Los primeros actuarían en consecuencia con sus conocimientos y acciones; los segundos, opuestamente, contemplarían el proceso de enseñanza (Covarrubias & Mendoza, 2013).

Para Bandura la eficacia del profesor constituye un tipo de autoeficacia (Prieto, 2007), que contempla una evaluación de las propias capacidades para alcanzar un nivel adecuado de rendimiento en una tarea y entorno específico. Pero, para alcanzar un desempeño óptimo, los docentes deben manejarse en dos niveles de pensamiento, por un lado, sentirse capaces y, por otro, juzgarse capaces. La combinación de estos dos niveles indica conocimiento, despliegue y gestión de las competencias, habilidades o capacidades que poseen, de manera que el sentimiento de autoeficacia actúa como un mecanismo cognitivo mediador, entre sus conocimientos y sus actos pedagógicos (Bandura, 1999).

Llevándolo al plano del Desarrollo Profesional Docente (DPD) existe una plena relación con la autoeficacia, ya que esta corresponde con la alta valoración de una práctica docente adecuada; es decir, se relaciona la autovaloración en las capacidades para organizar y planear acciones para lograr con éxito la enseñanza, vista esta desde la perspectiva de los estudiantes. La confianza en las características relacionadas con la docencia como conocimientos, capacidades, potencialidades y habilidades se refiere justamente a la autoeficacia docente, expresada en las actividades de planificación de la enseñanza, implicación activa de los estudiantes, interacción en el aula y evaluación de los aprendizajes, que se relaciona con la alta apreciación de los estudiantes sobre la práctica educativa asertiva del profesor (Hernández & Ceniceros, 2018).

Mediante un estudio cualitativo, Araya et al. (2011) lograron identificar que las y los profesores que obtenían la “Asignación de Excelencia Pedagógica”, distinción correspondiente a un programa que buscaba acreditar las competencias de los docentes y sus conocimientos de la didáctica y disciplina, implementado en Chile desde el 2002, no sólo mejoraron su valoración profesional, sino que, además, aumentaron sus sentimientos de autoeficacia. Lo que se traduce en: una mayor confianza y responsabilidad ante sus prácticas pedagógicas; la disposición por orientar y ayudar a otros docentes; la necesidad de perfeccionar lo que hacen; el poner en práctica innovaciones pedagógicas y responder adecuadamente a las necesidades educativas de sus estudiantes. (Covarrubias & Mendoza, 2013)

En otras palabras, la confianza de los profesores en lo que saben y hacen diariamente en los contextos educativos, es de trascendencia para que los procesos educativos aseguren la calidad de la enseñanza, y el logro del aprendizaje en los estudiantes. Los profesores, que son dueños de una alta confianza y opinión de eficacia personal, se mostrarán

preocupados por suscitar el aprendizaje en los estudiantes, y esperarán lo mejor de ellos. Al contrario, profesores que dudan de sus capacidades, y están inundados por representaciones negativas del proceso educativo y de sus estudiantes, socavarán la motivación intrínseca y extrínsecas de los últimos (Pintrich & Schunk, 2006).

Es importante mencionar, además, que las personas se educan y aprenden en contextos sociales específicos y también diversos, y que los y las docentes deben responder a las complejas demandas emanadas de la escuela, la política y la sociedad, lo cual impacta fuertemente en los sentimientos de autoeficacia y en las capacidades del profesorado para suscitar el aprendizaje en los estudiantes, y mantener el compromiso con su profesión (Klassen et al., 2011).

Las investigaciones de la década de los 90' concibieron la autoeficacia docente como la capacidad para influir en el aprendizaje de los alumnos, a pesar de las dificultades cognitivas, sociales o comportamentales que pudiesen presentar, los profesores deben invertir un mayor esfuerzo y persistir tenazmente, aun cuando los estudiantes estén desmotivados, pertenezcan a entornos socioculturales desfavorecidos o tengan discapacidad intelectual (Coladarci & Breton, 1997; Guskey & Passaro, 1994; Soodak & Podell, 1996).

Es importante recordar que el sentimiento de autoeficacia en el profesorado también se ve influenciado por el contexto del aula, la escuela y el entorno local; además, por los estudiantes, los colegas, la dirección y la comunidad. Los profesores son líderes de un escenario de aprendizaje y a la vez empleados de una organización, ejecutando sus quehaceres pedagógicos cotidianos, socializando con el resto de la organización y contribuyendo con la sociedad (Bueno, 2004; Friedman & Kass, 2002).

# Capítulo 3: Marco Metodológico

## 3.1. Pregunta de investigación

¿Cuál es el impacto de Chaka en la percepción de autoeficacia de las y los docentes participantes respecto de su desarrollo profesional docente?

## 3.2. Objetivos de investigación

### 3.2.1. Objetivo General

Comprender cómo la formación docente en herramientas educativas puede incidir en la percepción de la autoeficacia de los docentes para mejorar el proceso de aprendizaje en establecimientos de EMTP que presentan vulnerabilidad socioeconómica, identificando patrones para futuras implementaciones de Chaka y sus posibles implicancias en las políticas públicas en materia curricular y de formación profesional docente.

### 3.2.2. Objetivos Específicos

1. Investigar la autopercepción de competencias profesionales en aula de docentes de liceos técnico profesionales participantes del Programa Chaka.
2. Analizar las relaciones entre autoeficacia y autopercepción de competencias profesionales en docentes.
3. Comprender y profundizar cómo las características socioeconómicas y territoriales afectan el proceso de aprendizaje de las y los estudiantes pertenecientes a la EMTP.
4. Comprender y describir las tres herramientas educativas implementadas por el Programa Chaka e identificar las variables en las que la metacognición, la retroalimentación formativa y el diálogo, fomentan un mejor ambiente en el aula.
5. Proponer recomendaciones de política pública en materia educacional, específicamente en cuanto a la formación docente, metodologías educativas e implementación de programas de innovación en educación.

### 3.3. Metodología

La estrategia metodológica utilizada es un estudio de caso, ya que es una herramienta útil en la investigación de innovaciones educativas, y su validez radica en que a través de este se mide y registra la conducta de las personas incluidas en el fenómeno estudiado (Yin, 2014). La metodología empleada en este estudio de caso es de tipo mixta, la cual se entiende como un enfoque de la investigación en las ciencias sociales y del comportamiento en el que el investigador recopila datos cuantitativos cerrados y cualitativos abiertos, los integra y luego extrae interpretaciones basadas en las fortalezas combinadas de ambos conjuntos de datos. Una suposición central de este enfoque es que cuando un investigador combina datos estadísticos (datos cuantitativos) con historias y experiencias personales (datos cualitativos), esta fuerza colectiva proporciona una mejor comprensión del problema de investigación que cualquier forma de datos por sí sola (Creswell, 2015).

En esta investigación se utilizaron bases de datos otorgadas por el Programa, las cuales cuentan con información cuantitativa y también se realizaron entrevistas semiestructuradas, lo cual permitió obtener la información suficiente para hacer un análisis conjunto y completo posteriormente.

Respecto a la información cuantitativa, las bases fueron construidas por integrantes del equipo Chaka, en las cuales registraron datos respecto a la participación y evaluación que tienen los y las docentes en el programa. Los datos analizados corresponden al registro de asistencias y acompañamientos recibidos de manera personalizada por cada uno de los docentes en el periodo desde febrero a diciembre del año 2022, de todos los liceos a excepción del colegio Miramar, es decir, las bases contienen una muestra de 21 docentes.

*Tabla 3: Componentes base de datos Acompañamiento Docente*

Tabla 3

Variable	Tipo de información
Ciclo	Correspondiente a la herramienta pedagógica utilizada. Ej: metacognición, retroalimentación, etc.
Fecha	Día en que se realizó el acompañamiento
Establecimiento	Colegio o Liceo donde se llevó a cabo el acompañamiento
Docente	Nombre y apellido del docente
Encargada	Nombre de persona del equipo Chaka que realiza el acompañamiento
Asignatura	Materia que imparte el/la docente que recibe el acompañamiento

Minutos

Tiempo total que se acompañó a el/la docente

---

Fuente: Elaboración propia

*Tabla 4: Componentes base de datos asistencia a talleres*

Tabla 4

Variable	Tipo de información
Ciclo	Correspondiente a la herramienta pedagógica utilizada. Ej: metacognición, retroalimentación, etc.
Nº de taller y fecha	Número y día en que se realizó el taller, 1 si asistió y 0 si no
Establecimiento	Colegio o Liceo al cual pertenece el/la docente
Nombre Docente	Nombre y apellido de docente
Asignatura	Materia que imparte el/la docente que recibe el acompañamiento

---

Fuente: Elaboración propia

Además, hay una tercera fuente de datos denominada Encuesta de Automonitoreo, la cual es una herramienta que se aplica al terminar un ciclo, es decir aproximadamente cada un mes, que permite a docentes reflexionar sobre cómo han implementado las estrategias centrales del modelo Chaka. Esta herramienta es respondida por las y los docentes, quienes califican su práctica dentro de un periodo de tiempo en cuatro niveles:

0 = No se trabajó esta dimensión.

1 = Se trabajó, pero no se logró (o se logró parcialmente) en las y los estudiantes.

2 = Se trabajó y se logró de manera aceptable con las y los estudiantes.

3 = Se trabajó y se logró de manera destacada con las y los estudiantes.

Es necesario mencionar que, si bien las bases están completas, contienen las estadísticas de sólo cuatro de los cinco colegios, debido a que el colegio MIRAMAR tuvo una participación parcial en el programa durante el año 2022, asistiendo a actividades de inicio y cierre de ciclo. También es relevante plantear que las bases eran llenadas de manera manual, por lo que podría existir cierto margen de error en los datos debido a su naturaleza de construcción.

En segundo lugar, en el ámbito cualitativo, la técnica de investigación utilizada fue la realización de entrevistas semiestructuradas ya que éstas son una forma de obtener información detallada y significativa de los participantes, permitiendo al mismo tiempo cierta flexibilidad para explorar áreas de interés adicionales. Son especialmente útiles cuando se quiere comprender las experiencias y perspectivas de los participantes en su propio lenguaje y contexto. La guía de preguntas y temas proporciona un marco para la entrevista, pero la flexibilidad permite al entrevistador adaptarse a las respuestas del entrevistado y profundizar en áreas relevantes y significativas (Maxwell, 2013)

Las entrevistas fueron dirigidas a actores claves involucrados en el proceso de formación que son los docentes de cada colegio (Leonardo Da Vinci, Miramar, Francisco Neapolitano, Don Bosco y José Abelardo Núñez), tomando en cuenta la diversidad de género y rama de estudio, esto, con el objetivo de obtener su percepción o efecto de Chaka en el Desarrollo Profesional Docente.

La categorización previa hecha en base a la literatura revisada permitió construir el protocolo de entrevista (ver en anexo B), el cual consistió en conocer la experiencia del entrevistado al apoyar y fomentar nuevas metodologías de aprendizaje en su escuela, reconociendo el modelo de funcionamiento de los sistemas de apoyo e identificando sus aspectos críticos. En específico, los objetivos de la entrevista fueron:

- I. Conocer la experiencia del entrevistado al participar del Programa Chaka.
- II. Reconocer el modelo de funcionamiento y la percepción de los docentes.
- III. Identificar una posible conexión entre la percepción de autoeficacia y la participación en Chaka.
- IV. Realizar un análisis crítico de los actores involucrados en los sistemas de apoyo.
- V. Identificar propuestas en el ámbito de una posible nueva implementación del programa en otros establecimientos.

Los criterios de selección para los docentes fueron primero la antigüedad en el programa, priorizando aquellos que participaban desde el inicio, luego la diversidad de género, donde se buscó entrevistar a un profesor y una profesora en cada liceo. Las y los docentes fueron invitados a participar de esta investigación mediante un correo electrónico en el cual se explicaba la metodología y objetivos (se puede revisar dicha información en anexo C). Cabe destacar que las y los docentes que fueron entrevistados no recibieron ningún tipo de incentivo por hacerlo y su participación fue totalmente voluntaria.

Luego de la respuesta favorable a participar, se compartió con docentes mediante un correo el consentimiento informado para participar de la investigación (Ver anexo D) y se

coordinó con los profesores un horario a convenir para ambas partes, la realización de las entrevistas de manera online mediante la plataforma Zoom, las cuales fueron grabadas con su consentimiento y transcritas posteriormente para su análisis. Los encuentros tuvieron una duración de entre 45 y 70 minutos.

Finalmente, la integración cualitativa y cuantitativa busca contrastar la dosis recibida por docentes desde el programa Chaka, y el impacto en su práctica docente que puedan identificar o describir en las entrevistas realizadas.

### 3.3.1. Muestra

La información cualitativa recopilada mediante las entrevistas se construyó a partir de una muestra total de 8 docentes, quienes llevaban al menos un año participando en el programa Chaka y que contaban con un porcentaje de asistencia a las actividades superior al 50%. En la siguiente tabla se describen las principales características de los docentes que participaron de la investigación, detallando el establecimiento en el que trabaja, su sexo, asignatura que imparte y años de experiencia.

*Tabla 5: Caracterización de docentes entrevistados*

Tabla 5

Docente	Establecimiento	Sexo	Asignatura	Años de experiencia	Participación en Chaka
Docente 1	Colegio Don Bosco	Femenino	Lenguaje	Más de 15 años	Desde su inicio
Docente 2	Colegio Don Bosco	Masculino	Matemáticas	Más de 15 años	Más de 2 años
Docente 3	Liceo Agrícola José Abelardo Núñez	Masculino	Educación Técnica	Mas de 20 años	Desde su inicio
Docente 4	Liceo Agrícola José Abelardo Núñez	Femenino	Lenguaje	Más de 15 años	Menos de 1 año
Docente 5	Liceo Agrícola José Abelardo Núñez	Femenino	Lenguaje	Más de 10 años	Más de 2 años
Docente 6	Liceo Francisco Napolitano	Masculino	Matemáticas	Más de 10 años	Desde su inicio
Docente 7	Colegio Don Bosco	Femenino	Matemáticas	Más de 10 años	Más de 2 años
Docente 8	Colegio Leonardo Da Vinci	Femenino	Lenguaje	Más de 15 años	Más de 1 año

**Fuente:** Elaboración propia

Luego de la realización de las entrevistas, estas fueron transcritas y cargadas al programa Dedoose, el cual permite la selección de extractos de texto, los cuales posteriormente fueron agrupados códigos y categorías. Dichas categorías surgen desde el marco teórico utilizado en este documento, el Modelo de Eccles, el cual se compone de 4 principales dimensiones: Logro, costo, utilidad e interés, además, también se incorporó la dimensión de autoeficacia. Dichas categorías fueron corroboradas con el profesor guía de esta investigación para lograr extraer la información e interpretaciones más relevantes o atingentes.

En primer lugar, la categoría de logro buscaba responder la pregunta: “¿Qué resultados veo?”, Costo “¿Cuánta energía necesito invertir en esto?” “¿Es compatible con la labor docente?”, Utilidad “¿Es aplicable realmente?” “¿Me sirve de verdad?” e Interés “¿Es algo relacionado con lo que me gusta?” “¿Hay una apreciación colectiva o social de lo que hago?”.

No obstante, al ir leyendo y analizando cada una de las entrevistas, había ciertas palabras o ideas que se repetían bastante, las que dieron forma a nuevas categorías, las cuales permitían entender mejor cómo es la experiencia de las y los docentes que participan del programa, desde su disposición previa, sus miedos o desconfianzas, la relación con el programa Chaka, su relación con colegas, autoridades y estudiantes, entre otras. El análisis realizado entrega un conjunto de las diez siguientes categorías, acompañada de su respectivo ejemplo:

1. Autoeficacia: Esta categoría se podría decir que es la columna vertebral de este trabajo de investigación, ya que selecciona todas las intervenciones en que las y los docentes expresaron que se sentían con más confianza, más empoderados, capaces, aptos o seguros para impartir una clase, lo cual, haciendo referencia al marco metodológico, desemboca en una mayor motivación y por tanto una predisposición a realizar mejores clases. Ej: docente dice que ahora se siente mucho más confiado al momento de realizar su clase
2. Disposición inicial: Hace referencia a las concepciones previas que tenían los docentes respecto de distintos programas de apoyo o capacitación docente, es decir temores, prejuicios o malas experiencias anteriores que pudieron tener y que de alguna manera frenaban su compromiso con el programa evaluado. Ej: docentes sentían desconfianza respecto de la eficacia del programa
3. Valoración del programa: Agrupa todas aquellas menciones que realizan docentes, respecto de cualidades positivas que ellos vislumbrar al participar del Programa Chaka. Ej: Docentes consideran que Chaka es un programa que aporta a su formación

4. Dominio de contenidos: Engloba las distintas menciones en que docentes hacen referencia a su nivel de manejo o capacidad de aplicación de las diferentes herramientas que se enseñan y promueven en Chaka. Ej: docente cree que ha aprendido y podría aplicar en su clase actividades sobre la metacognición
5. Cambios en estudiantes: Engloba todas aquellas prácticas o cambios en estudiantes que son reconocidas por docentes respecto de las dinámicas que se dan en el aula. Ej: estudiantes participan más en clases
6. Cambios docentes: Hace mención respecto de las ocasiones en que los docentes reconocen en sí mismos algún tipo de cambio en su práctica docente o métodos de enseñanza. Ej: docentes ya no hablan toda la clase, ni monopolizan la palabra
7. Cambios relación doc-est: esta categoría refiere de cambios en la dinámica relacional o jerárquica que hay entre docentes y estudiantes, que obedece a dinámicas culturales propias de la región donde se ubican los establecimientos. Ej: estudiantes pueden cuestionar o estar en desacuerdo con el/la docente
8. Reconocimiento: Agrupa aquellas referencias que realizan docentes respecto de la percepción que tiene su entorno respecto de participar en el programa Chaka, es decir, la apreciación externa, ya sea esta nula o positiva. Ej: colegas de las y los docentes creer que quienes participan en Chaka saben más y pueden aprender de ellos
9. Dificultades: Hace mención de los problemas o impedimentos que identificaron docentes en su práctica para implementar las herramientas Chaka en el aula, ya sea porque se les hace más difícil unas que otras o porque no han tenido el espacio y tiempo para ponerse a prueba en la sala de clases, además de la posible mala recepción de los y las estudiantes. Ej: las y los estudiantes presentan resistencia a participar de las dinámicas
10. Costos: Esta categoría refiere a el costo-oportunidad que estiman los y las docentes al participar en Chaka, es decir el tiempo que destinan a los talleres o las actividades que no pueden realizar por esto mismo. Puede abarcar tanto ámbitos personales, como por ejemplo el tiempo en familia o labores de cuidado; o también ámbitos profesionales, como revisar evaluaciones, preparar material para las clases, atención de apoderados, etc. Ej: docentes deben dedicar horas a participar del programa y se atrasan al revisar las pruebas

Posteriormente para el análisis propio de las dimensiones y en relación con el marco teórico planteado en este trabajo de investigación, se procederá a agrupar cada una

de estas categorías con cada una de las tres partes que conforman el modelo de Eccles: expectativa, valor y costo.

La primera dimensión “expectativa” agrupará las codificaciones disposición inicial, dominio de contenidos, valoración del programa y autoeficacia, ya que todas ellas están influenciadas por una mezcla de percepciones propias de docentes, antes y mientras se desarrolla su participación en Chaka.

El segundo grupo que compone la dimensión “valor” se encuentran las categorías cambios docentes, cambios estudiantes, cambios doc-est y reconocimiento, ya que todas ellas representan consecuencias o impactos directos de participar en el programa y que podrían eventualmente influir en la decisión de seguir o no siendo parte del programa en función del valor que entrega.

Finalmente, la dimensión “costos” agrupa lógicamente costos y también dificultades, ya que ambas categorías representan un perjuicio en el sentido de perder realizar otras actividades o implementar otras estrategias diferentes a Chaka.

### 3.3.2. Limitaciones

Existen varias limitaciones en los datos e información recopilada de este trabajo de investigación. En primer lugar, los datos cuantitativos analizados corresponden solamente al año 2022, no obstante, el programa Chaka inició en 2020, sin embargo, no es posible analizar la data histórica de todos los docentes participantes debido a la alta tasa de rotación que han tenido los establecimientos, y lamentablemente sólo un tercio de los 21 docentes que un pequeño grupo de docentes ha participado en el programa desde sus inicios, no obstante, para esta investigación 6 de los 8 docentes entrevistados lleva al menos 2 años participando del programa.

Las limitaciones respecto a la información cualitativa tienen que ver con el número de docentes entrevistados, el cual representa menos de la mitad de los docentes partícipes del programa, a pesar de la insistencia en la invitación a participar en las entrevistas. Los motivos detrás de la baja respuesta puede ser la gran carga laboral que tienen las y los docentes, sobrecarga de actividades extracurriculares debido a aniversarios o carnavales tradicionales de la zona o cansancio mental y físico. Otra limitación pudo ser la vía en la cual se realizaban las entrevistas, ya que luego de dos años habitando la vía online debido a la pandemia, al parecer los profesores y profesoras valoran más las instancias presenciales ya que se consideran más cercanas o agradables. Esto fue corroborado personalmente por la autora de esta investigación, quién participó de los talleres realizados vía Zoom y también participó de al menos 3 talleres presenciales y una jornada de cierre de año en Arica, donde pudo notar el mayor entusiasmo y la diferencia en las dinámicas de conversación

que se daban viéndose frente a frente, no tan sólo entre las y los docentes, sino también entre docentes y el equipo Chaka.

La última limitación importante, es que la autora de este trabajo de investigación, y quien también realizó las entrevistas, era parte del equipo Chaka, por lo que las respuestas entregadas pueden haber estado de cierta manera inclinadas hacia aspectos positivos del programa o pueden tener cierta omisión de aquellas cosas que realmente no les parecían y que sí pudieron haber sido recogidas en una entrevista realizada por un agente externo o con un formulario con respuestas anónimas. No obstante, el trabajo realizado por la autora de este escrito en conjunto al equipo Chaka, le permitió conocer el programa desde adentro y la dedicación con que se elaboraba el programa, y comprobar así la concordancia que existía mayoritariamente entre lo expresado por docentes y las dinámicas que se daban en los espacios de formación, por lo que este condicionamiento no es una limitación fatal.

Además, también puede haber cierto sesgo de parte de la autora al momento de analizar las entrevistas y redactar este escrito, respecto al mismo punto mencionado anteriormente, ya que ésta participaba directamente en las reuniones de planificación y estrategia de elaboración de los talleres y actividades que entregaba el programa, lo cual también generó una relación de cercanía y compañerismo con el equipo de trabajo. Sin embargo, se ha realizado el esfuerzo por transmitir fielmente lo expresado por las y los docentes, sin intervenir sus testimonios ya sean positivos o negativos respecto al programa.

Por último, respecto a generalización de los resultados estos no pueden extrapolarse en su totalidad debido a lo acotado de la muestra y también debido a que esta es la primera vez que este programa se implementa en escuelas de nuestro país. No obstante, si se volviera a replicar en otra localidad, podría ser un punto de partida importante para realizar análisis comparado y corregir ciertos errores y aciertos del programa que los mismos docentes logran identificar.

# Capítulo 4: Resultados

En esta investigación, se ha realizado un estudio mixto que combina análisis cualitativo y cuantitativo para investigar la autopercepción de docentes participantes del Programa Chaka. La combinación de estas dos metodologías permite obtener una visión más completa y detallada del objeto de estudio, ya que se complementan y validan entre sí. En el análisis cualitativo, se han explorado las percepciones y opiniones de los participantes a través de entrevistas. Por otro lado, en el análisis cuantitativo se han utilizado herramientas estadísticas para analizar datos numéricos obtenidos del equipo Chaka. En esta sección, se presentarán los resultados obtenidos a través de ambos tipos de análisis, que permita identificar el impacto que tuvo en las y los docentes el paso por este programa de formación.

## 4.1. Resultados cuantitativos

Para llevar un registro de la “dosis” que recibe cada docente que participa del Programa, Chaka implementó el seguimiento y registro de las interacciones que se tenían con las y los profesores, lo que les permitía levantar alertas ante ausencias prolongadas, así como también evaluar el compromiso institucional que cada establecimiento tenía con la formación de sus docentes.

A rasgos generales, los números que se obtienen del 2022 son bastante positivos y contundentes, ya que hay una alta asistencia a los talleres y también la cantidad de tiempo que tuvo a su disposición cada docente en el acompañamiento, donde era guiados en su labor pedagógica, fue bastante considerable. En promedio, las y los profesores asistieron a más de catorce talleres y recibieron más de quince horas de acompañamiento personalizado.

A continuación, se presentan distintos gráficos y análisis construidos a partir de la información entregada y registrada por el Programa Chaka, los cuales tienen por objetivo plasmar la dosis de formación recibida por docentes participantes, consta de tres secciones: asistencia, acompañamiento docente y encuesta de monitoreo.

### 4.1.1. Asistencia

En el programa Chaka participó un total de 21 docentes de manera regular, correspondientes a los Liceos Don Bosco, Francisco Napolitano, Leonardo Da Vinci y José

Abelardo Núñez. A esto se sumaba la participación parcial de los docentes pertenecientes al colegio Miramar, quienes, por temas de sobrecarga con otros programas de formación, no pudieron participar del programa en plenitud, por lo que para efectos de análisis no se ha considerado su asistencia a talleres ni acompañamiento recibido.

Durante el año 2022 se realizaron cinco ciclos de formación correspondientes a Metacognición, Diálogo y Colaboración, Retroalimentación, Aula Chaka y Aprendizaje Socioemocional. Dentro de cada ciclo se realizaban entre tres a cuatro talleres de formación docente, entregando una dosis total de diecisiete instancias. Cada una de éstas tenía una duración de ciento veinte minutos, es decir, la dosis total que debió recibir cada docente era de dos mil cuarenta minutos o treinta y cuatro horas.

La tabla y gráfico a continuación, entrega un resumen del nivel de asistencia que tuvo cada establecimiento, destacando aquellos que tuvieron una mayor y menor participación en los talleres docentes desarrollados.

*Tabla 6: Porcentaje de asistencia 2022 por establecimiento*

Tabla 6

Establecimiento	Porcentaje promedio de asistencia anual
Liceo Agrícola José Abelardo Núñez	87,4%
Colegio Don Bosco	93,8%
Colegio Leonardo Da Vinci	59,6%
Liceo Francisco Napolitano	95,9%
Promedio General	84,1%

**Fuente:** Elaboración propia

Cabe destacar que la participación de los y las docentes a los talleres es voluntaria y el no asistir, no significa ningún desmedro en la evaluación o carga laboral para ellos, no obstante, el objetivo del equipo Chaka era hacer instancias atractivas y reconocidas por sus asistentes y así incentivar la asistencia. Según las metas establecidas por el equipo en su planificación estratégica a inicios de año, el resultado promedio de asistencia total correspondiente a ochenta y cuatro por ciento, supera en casi diez puntos el porcentaje promedio esperado de setenta y cinco por ciento promedio.

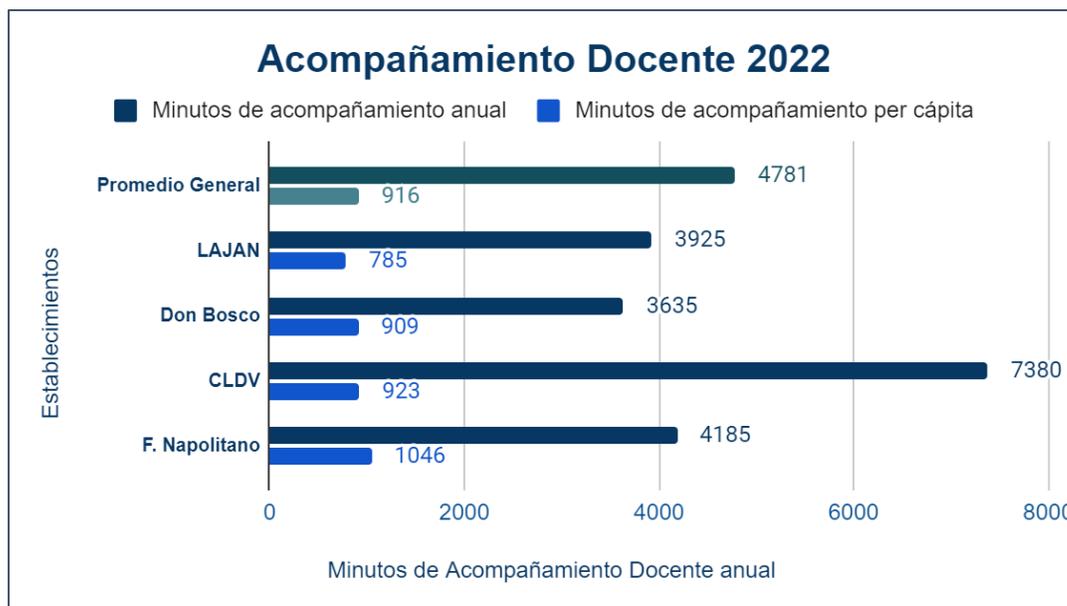
## 4.1.2. Acompañamiento docente

El programa Chaka dentro de sus líneas de formación, además de los talleres de formación docente, también realiza un Acompañamiento personalizado a cada uno y cada una de las docentes. Este Acompañamiento que cuenta de tres partes: planificación, observación y retroalimentación se realiza en cada uno de los ciclos generalmente de manera presencial en las aulas de cada establecimiento.

El objetivo de este Acompañamiento es que los y las docentes puedan implementar las metodologías enseñanzas de manera práctica en la sala de clases, recibiendo además una retroalimentación inmediata y personalizada, lo que les permite también resolver sus dudas, comprobar su dominio de la teoría y tener una visión y evaluación externa de su desempeño en el aula.

En términos anuales, el equipo de Acompañamiento Chaka realizó un total de 295 acompañamientos, correspondientes a 19.480 minutos o 325 horas, los cuales se llevaron a cabo en formato presencial, salvo en ciertas situaciones extraordinarias o de fuerza mayor que requerían la flexibilidad virtual. A continuación, se presenta un gráfico con los minutos que en promedio recibió cada establecimiento y cuanto Acompañamiento per cápita, recibió cada una y uno de sus docentes.

*Ilustración 4: Gráfico de Acompañamiento Docente por establecimientos*



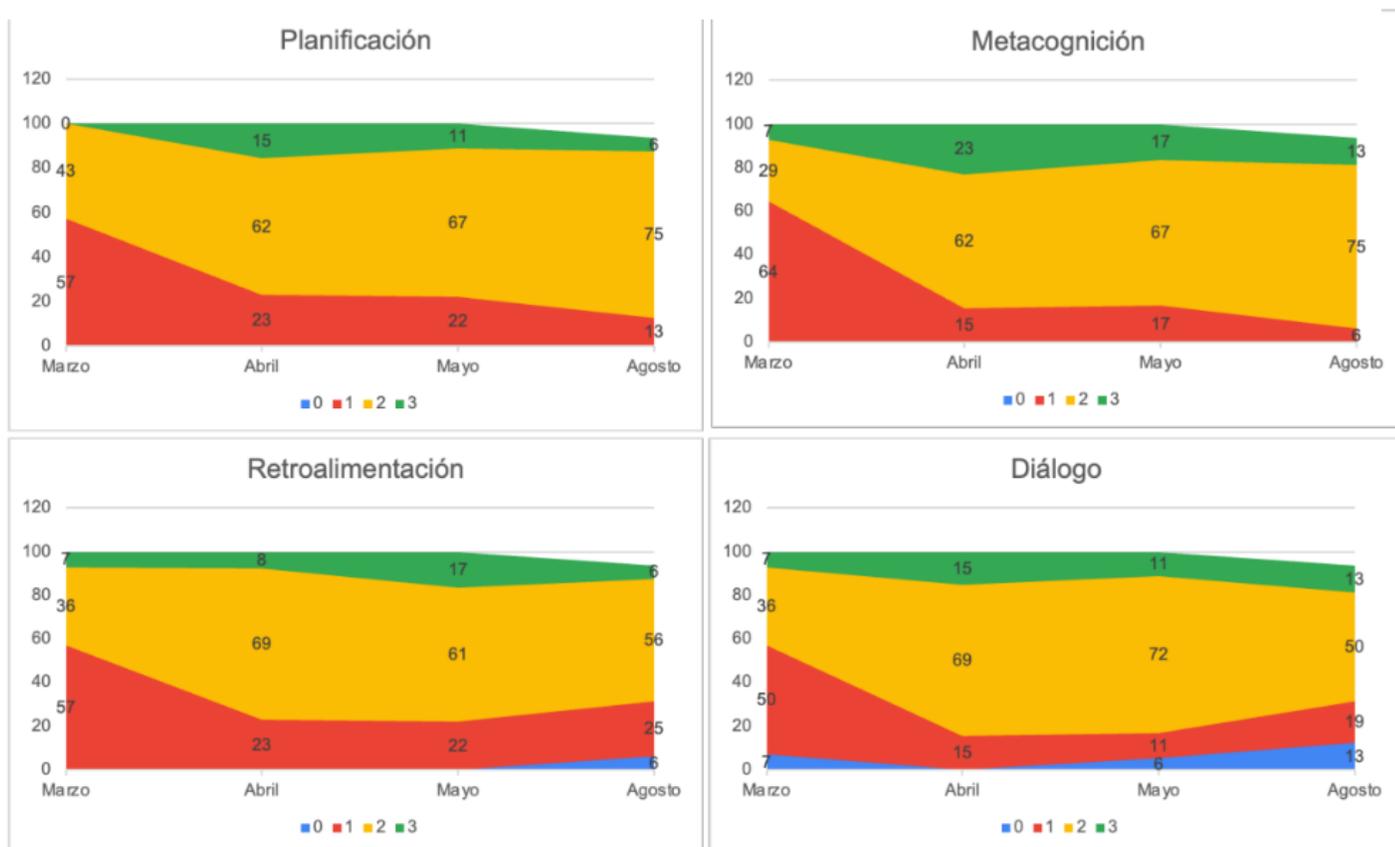
*Fuente: Elaboración propia*

Del gráfico anterior se aprecia que cada docente recibió en promedio más de 15 horas de acompañamiento, en general, hay una similitud de la dosis que recibía cada establecimiento a nivel per cápita, lo que da cuenta del interés de las y los docentes por cumplir con su dosis de acompañamiento, tomando en cuenta que la coordinación de dichas instancias se daba directamente entre las integrantes del equipo Chaka y el o la docente.

### 4.1.3. Encuesta de automonitoreo

La Ilustración 5 muestra cómo evoluciona la percepción docente respecto de la implementación de las estrategias centrales del modelo Chaka durante el primer semestre de 2022.

*Ilustración 7: Autoevaluación docente de estrategias Chaka*



Fuente: elaborado por el Equipo Chaka a partir de los resultados de la encuesta de automonitoreo

Los datos mostrados por los gráficos anteriores indican que entre marzo y abril de 2022 las docentes reportan una disminución relevante de las experiencias pedagógicas donde no se aplicaron las estrategias Chaka. Si bien esto es positivo, a través de los meses

se mantiene una proporción importante de docentes que aún se resiste o le dificulta implementar en su clase ciertas herramientas.

Destaca también que los componentes de Retroalimentación y Diálogo son aquellos donde se observa una mayor proporción de docentes que perciben que no han podido implementar estrategias Chaka o que, habiéndolas implementados, no se obtuvieron los resultados esperados. De hecho, en estas dimensiones, durante agosto tiende a revertirse el impulso inicial observado entre marzo y abril de disminuir las clases donde las estrategias Chaka no parecen mostrar resultados.

No obstante, tomando en cuenta la revisión teórica sobre autoeficacia, esta contracción en la habilidad de implementar nuevas herramientas no necesariamente tiene que ver con una disminución de las capacidades, sino más bien un aumento en el nivel de autoexigencia de acuerdo al nivel de profundización en el que se llega a los talleres sobre una dimensión pedagógica determinada, es decir, estos resultados dan cuenta de que las y los docentes son mucho más conscientes de que llevar a cabo una práctica docente determinada no es una tarea inmediata, sino que se necesita de un trabajo constante y serio tanto en lo teórico como en lo práctico.

## 4.2. Resultados Cualitativos

En esta sección se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis cualitativo de ocho entrevistas realizadas a docentes del Programa Chaka en el programa Dedoose. El objetivo de estas entrevistas fue explorar sus percepciones y experiencias en relación con diversos aspectos de su trabajo docente, la relación con estudiantes, la relación con la comunidad educativa, su percepción de eficacia entre otros. A través del análisis de las respuestas de los participantes, se identificaron patrones y temas comunes que permiten obtener una comprensión más profunda y detallada de las prácticas y perspectivas de los docentes entrevistados.

Como resultado de la selección y categorización del análisis se extrajo un total de 110 fragmentos, lo cuales están distribuidos en el siguiente recuadro con orden de frecuencia según entrevistado.

*Ilustración 8: Esquema distribución de extractos según código*

Códigos	Códigos										
	Disposición inicial	Dificultades	Cambios en estudiantes	Cambios relación doc-est	Cambios docentes	Costos	Domínio de contenidos	Reconocimientos	Valoración del programa	Autoeficacia	Totales
Docente 1	0	2	2	0	4	3	0	1	3	1	16
Docente 2	0	1	3	1	5	3	1	0	1	3	18
Docente 3	1	0	3	1	3	1	0	1	0	0	10
Docente 4	0	2	0	0	3	2	0	2	5	2	16
Docente 5	0	0	0	2	3	1	0	2	4	0	12
Docente 6	1	2	3	1	2	1	0	1	4	3	18
Docente 7	1	2	2	1	5	2	0	2	3	3	21
Docente 8	0	2	0	2	3	2	2	1	3	4	19
<b>Totales</b>	3	11	13	8	28	15	3	10	23	14	

*Fuente: Elaboración propia en programa Dedoose*

A partir de los resultados expuestos en la imagen, se aprecia que aquel código con mayor presencia corresponde a “Cambios docentes”, seguido por “Valoración del programa” y “Autoeficacia”, respectivamente.

En las siguientes líneas, se presenta un análisis de cada uno de códigos identificados en las entrevistas, relacionándonos con cada una de las tres partes que conforman el modelo de Eccles: expectativa, valor y costo.

### 4.2.1. Expectativa: efecto recursivo de la confianza

En esta sección se encuentran los códigos *disposición inicial*, *dominio de contenidos*, *valoración del programa* y *autoeficacia*, la cual es la columna vertebral de este trabajo de investigación.

Cuando el programa Chaka llega a instalarse en los establecimientos, debe afrontar distintas experiencias y disposiciones del cuerpo docente, lo cual está predeterminado desde un comienzo. El código *disposición inicial* considera ciertos prejuicios o resistencias que manifestaron los docentes de manera previa al ingreso al programa Chaka, entre ellos está la desilusión por programas de capacitación infructíferos que no duraban lo suficiente como para observar resultados, la intervención externa en comunidades pequeñas con costumbres bastante tradicionales o rígidas y también el miedo o la incertidumbre frente a los cambios que proponía esta nueva metodología. Sin embargo, por otro lado, también existían buenas expectativas de lo que el programa podría lograr. A continuación, se exponen dos testimonios.

*yo en un principio como todo proyecto, como todo inicio una parte, así como poco con desconfianza, como con un poco de desconocimiento, pero a través del tiempo me he dado cuenta de que la metodología, lo que están utilizando, cierto, este programa que entrega Chaka está bien a la vanguardia con lo que se quiere para la educación del futuro. Entonces, hay bastante expectante, me gusta mucho trabajar con esta metodología, con lo que se entrega ahí, el apoyo profesional, emocional, digamos también, es muy potente en ese aspecto. (Docente 6)*

*En un inicio la verdad yo lo vi como una oportunidad. Un poco el contexto. Era interesante en años anteriores cuando se hacía evaluación de la situación ya sea académica, pedagógica, lo que sea, siempre los diagnósticos arrojaban que el alumno era el malo o que los padres no apoyaban, o que nos faltaban recursos, o que la infraestructura era insuficiente, pero en los diagnósticos nunca aparecía que el profesor era el que tenía problemas. No nos gusta que nos critiquen. No encontraba autocrítica. Entonces, en ese tiempo la posibilidad podría ser que la visión que se tiene sobre educación si es externa, en este caso podría ser bueno... no la pensamos más la verdad, la propuesta era interesante, era un cambio del quehacer que se proponía y siento que era el momento. Entonces tuve bastante expectativa y una vez que se comenzó a desarrollar la verdad que no me decepcionó y apuntaba lo que uno quería, no solamente meterlos en las prácticas pedagógicas que eran más acertadas para lograr los objetivos a los chicos, sino también se podía generar una visión externa que se introdujera en nuestra institución y pudiera marcar otro tipo de sello. (Docente 3)*

Dos ideas relevantes, además de la predisposición que había hacia Chaka, que se desprenden de estas citas son la identificación de un programa de avanzada en innovación educativa y también el cambio de foco que Chaka trajo consigo respecto de la responsabilidad compartida en el aprendizaje entre estudiantes y docentes.

Es interesante ahora, enfocarse a la categoría sobre *valoración del programa*, ya que el Programa Chaka logró confrontar las barreras iniciales, y actualmente las y los docentes tienen una muy buena percepción de este, obteniendo una de las primeras posiciones en número de menciones en las entrevistas. Las y los profesores creen que es un programa que trae herramientas nuevas e innovadoras, que está a la vanguardia de lo que se necesita para la educación del futuro, además manifiestan que les entrega tranquilidad que ya sean estrategias probadas que tienen resultados concretos en otros lugares del mundo.

Consideran que las herramientas entregadas, como también las instancias de formación, como lo son los talleres de formación y el acompañamiento personalizado en aula, son útiles y fructíferas porque les permiten identificar rápidamente que es lo que se está haciendo mal o que cosas podrían mejorar.

*Sé que, como te digo, es un complemento, hay que complementarlo con ambas cosas, un poquito con lo tradicional y con la nueva metodología, porque hay habilidades que el estudiante tiene que desarrollar pero en base igual a lo tradicional, pero sí me encanta la nueva estructura, la nueva forma de hacer clases, siento que se simplifica mucho también el trabajo del profesor, se centra más en el estudiante, se centra más en cómo aprende el estudiante y o cómo es su proceso de aprendizaje, evalúa, se evalúa en el mismo cómo estoy aprendiendo. Eso me gusta más porque en ese sentido, son preguntas o son contenidos que van en relación con la transformación, perdón, el contenido, y con relación a que el estudiante se desafíe el mismo y eso me gusta mucho. (Docente 5)*

*Mira, [Chaka] me ha ayudado harto en ver, visualizar la manera de hacer las clases. De repente uno quiere enfocarse, caminar, o sea hoy en día yo me siento preparado como para “encaminar el aprendizaje”, es decir, yo quiero lograr esto, me voy a equivocar en esto, vamos a tener acierto en esto. Entonces, siento que nosotros estamos más centrados, antiguamente no cierto, en la actividad que se quería lograr; a veces lo pienso y digo “ah mira, voy a hacer esta actividad y con esto ya puedo hacer una buena clase”, y hoy en día no, pienso más en el aprendizaje, en el impacto, en las comprensiones que se van a lograr de parte del estudiante. Eso me interesa hoy en día más que el estudiante lo tenga haciendo cuarenta o cincuenta multiplicaciones. (Docente 6)*

Además, las y los docentes ponen mucho énfasis respecto de la cercanía que tienen las personas que conforman el equipo cada vez que realizan las capacitaciones, quienes empatizar y entienden situaciones circunstanciales que en ocasiones no les dejan participar, así como también destacan la paciencia al momento de enseñar y poner a prueba en el aula los conocimientos entregados.

Siguiendo con el tema de expectativas, una arista relevante para el éxito del Programa Chaka es que sus profesores adquieran los conocimientos y los apliquen, no obstante, el que un docente declare que sabe o no aplicar una determinada estrategia o herramienta pedagógica no es un proceso necesariamente lineal. El siguiente código corresponden a *dominio de contenidos*, el cual presenta cierta discordia en las expresiones entregadas, ya

que, si bien hay docentes que manifiestan que ya manejan a cabalidad ciertas dimensiones Chaka, hay otros que enfatizan en que recién están iniciando y que necesitan un nivel de profundización aún mayor. Esto se puede explicar por el tiempo que llevan en el proceso formación los participantes, donde paradójicamente quienes participan hace un año sienten que están aprendiendo mucho, sin embargo, quienes llevan más tiempo han experimentado una expansión de lo que no conocen, lo que les hace ser más críticos, lo que despierta en ellos un mayor deseo de continuar aprendiendo.

*En primer lugar, muchos de los contenidos que ahí se enseñaron o se siguen enseñando, son contenidos que por alguna razón no conocíamos de nombre, pero algunas actividades sí las realizábamos de alguna manera intuitiva, por decirlo de alguna forma. Pero acá está explicado de una manera que sí es entendible. Yo considero que cualquier que escucha los talleres sabe inmediatamente por dónde va, lo que a uno se le pide, son claros en los objetivos, entonces al momento del acompañamiento, al momento de los trabajos, yo creo que ahí la mayoría se da cuenta por dónde va lo que se nos pide y cuál es el sentido. Ahora, no quiere decir que sea algo sencillo, cada colegio debe tener su realidad. Hay situaciones distintas, pero en general si se observa el cambio de hacer estas actividades a no hacerlas, que era lo fundamental. Y dando este cambio para que vaya en mejora de los procesos educativos, de la enseñanza. (Docente 2)*

*En realidad no domino ninguno. [Risas] O sea, no los domino, sino que todo es como trabajando en este periodo, estos focos y con estos pilares que plantea Chaka. Yo siento que, por ejemplo, que es un error o una situación que yo profesionalmente cometo a veces, hablar más que los alumnos. Entonces, la idea es que no intervenga tanto, sí trato y estoy consciente cuando lo hago, ¿ya? Me doy cuenta de que no debo hablar más que los alumnos, entonces esa situación no me complica, sino que la quiero mejorar. Eso es lo que me gusta de Chaka y que a mí me gusta que me digan dónde voy mal para hacer las mejoras, porque no es para mí, es por mis estudiantes. Entonces, en eso estoy, o sea no domino ninguno, pero estoy tratando de mejorar en lo que es el diálogo, porque como yo hablo mucho, quiero que los estudiantes hablen y soy yo la que más hablo. (Docente 4)*

Las expectativas están fuertemente ligadas a la percepción que cada persona tiene de sí misma y determina en gran medida el comportamiento, la motivación y los desafíos que decide enfrentar. Las y los docentes deben responder también a muchos actores que opinan o cuestionan su desempeño, lo cual es un factor de presión que pueden influir en la forma en que ellos mismos definen su capacidad. Es por esto que se encuentra la siguiente categoría denominada *autoeficacia* la cual busca dar cuenta del avance que la formación docente recibida por los docentes ha significado en su autopercepción de eficacia, es decir el aumento en la propia confianza de que pueden hacer mejores clases para sus estudiantes. Además, también recoge ciertos análisis sobre cómo los y las profesoras van viendo ciertos resultados, gracias a que van adquiriendo nuevas herramientas, que les permiten tener un mejor dominio de la clase y eso repercute en su entorno y también en sus aulas.

*...y en la parte de cómo me siento, sí me siento como empoderado por lo que he aprendido, creo que sí, y creo que me doy cuenta al momento de estar ahí frente a los alumnos en la clase.*

*Espero tener ahora un diálogo mucho más fluido con los alumnos, mucho más en confianza, espero explotar más mis conocimientos que siempre han sido buenos en la parte técnica por decirlo de alguna manera, pero compartir experiencias con ellos, darles sugerencias de vida, relacionado o no con la disciplina, es una confianza que me ha dado Chaka también. En el sentido de incentivar este gusto por el aprendizaje, es lo que facilitaría mucho la labor docente, o sea, si tenemos estudiantes que sienten agrado por aprender, obviamente para todos sería mucho más fácil y esto también se desarrolla. El gusto por las disciplinas se desarrolla, viendo modelos de gente que trabaja así compartiendo experiencia. En ese contexto yo me siento bien, siento que mis estudiantes me quieren, la mayoría o casi todos están conforme con mi trabajo, el equipo directivo también, siento que el colegio valora mi persona por lo que hago, esos aspectos considero. (Docente 2)*

El mejoramiento en la percepción de autoeficacia también abrió las puertas para que los docentes Chaka sintieran una mayor motivación de preparar sus clases acorde a las necesidades o falencias de sus estudiantes y también mostraran una mayor disposición a sumergirse en nuevas metodologías o herramientas aun cuando no sintieran que las dominaban en su totalidad. Volviendo a los componentes de la autoeficacia, un buen desempeño docentes debe ir acompañado por motivación, persistencia, esfuerzo y resiliencias, donde todos y cada uno de esos componentes se refuerzan cuando hay un empoderamiento y una mayor confianza en una misma. Finalmente, para una autoeficacia real no sólo basta con que docentes se sientan capaces, sino que también se juzguen capaces de implementar o poner en práctica nuevas metodologías.

*Si, hoy en día sí me siento mucho más confiado para implementar la metodología y cabe decirlo, creo que me voy sintiendo más preparado, con más confianza, ¿ya? Lo que sí, pienso que falta mucho aprendizaje todavía aún. Siempre estoy ahí como pensando de, dudando también, será esto o no será esto, pero sí tengo las ganas de poder... De hecho, no sé, ya nosotros hoy día estamos a noviembre, o sea octubre, y tengo toda mi planificación ya pensada para el próximo año y empezar a instaurar la mayoría de mis clases sino en su totalidad esta metodología que siento que va a ser más efectiva. Hoy día lo estoy haciendo, pero como es parcialmente, no es cien por ciento. Así que tengo mucha esperanza de lo que se viene en el próximo año, con relación a lo que es la planificación de las clases. (Docente 6)*

*Sí, yo creo que ha influenciado también, siento que ellos demuestran confianza en los profesores. Por ejemplo, en mi caso cuando alguien me muestra confianza y me dice “oye [nombre docente], confiamos en que tú vas a entender esto, que lo vas a aplicar bien”, uno obviamente no trata de defraudar. Entonces, al comienzo, las primeras intervenciones uno estaba como un poquito más nervioso, pero es normal eso, pero más que nervioso por si la clase fuera a resultar o no, yo estaba nervioso por el tema de que, si realmente estaba como a la altura de lo que ellos exigen, que no es poco, es un trabajo bien sistematizado, bien claro, tiene hartos niveles. Yo lo veo así. Entonces, al comienzo eso mismo lo motiva a ser más participativo, sobre todo requiere estar ahí el mayor tiempo, conectarme, preguntar y todo. (Docente 3)*

En resumen, se produce una especie de efecto recursivo, cuando un docente tiene un alto nivel de autoeficacia logra transmitir aquello a sus estudiantes, quienes a su vez confían

en él y mediante el diálogo, le permiten identificar de mejor manera las deficiencias de aprendizaje, lo cual se traduce en que el o la docente puede conocer mejor a sus estudiantes y preparar más su clase, induciendo así, a que pueda empoderarse y mejorar su labor como educador o educadora.

### 4.2.2. Valor: Chaka mejora la práctica docente

Para que un programa sea atractivo a sus participantes debe ofrecer cierta utilidad. Como ya se había definido existen tres tipos de valores que se pueden asociar a una tarea, valor de logro, el cual hace referencia a hacerlo bien, valor intrínseco, el cual viene con el disfrute de hacer algo, y valor de utilidad, el cual se relaciona con cuánto me sirve para los planes o desafíos futuros. En esta sección se agrupan aquellas “recompensas” que identificaron los docentes tras su paso por Chaka, contemplando los códigos *cambios docentes*, *cambios en estudiantes*, *cambios en la relación doc-est* y *reconocimiento*.

Respecto de los *cambios docentes* todos y todas las profesoras reconocen que Chaka les ha ayudado de una u otra forma a mejorar su práctica docente, ya sea en la forma de pasar los contenidos, la asimilación del error como una oportunidad de aprendizaje o la transición de ellos mismos como protagonistas del aula, a un aprendizaje activo y estudiantes que se involucran mucho más en su aprendizaje.

*Yo racionalicé lo que hacía, pero gracias a Chaka como que entendí por qué se hace. Aparte de que entiendo por qué se hace, también entiendo mejor un poco la forma de hacerlo, porque antes hacía otros procesos que no eran malos, eran buenos también pero quizás no me daba cuenta de detalles...escuchar a los alumnos, a escuchar sus opiniones, a crear instancias de diálogo, todo eso. Todo eso ahora es parte de la planificación, se piensa al momento de diseñar una clase todo eso, no solamente es buscar una clase bonita y reproducirla, sino que darle un toque personal. Y eso si bien se valora en los estudiantes, es como más mediano plazo y yo sentía que lo de Chaka era un poco así, por eso los años que dura el programa, ahora entiendo que no es llegar y en un mes cambiar la forma en la que uno trabaja, se demora mucho como profesor en entender realmente cuál es el sentido, en motivarse a tener la disposición para hacerlo, tratar de aceptar las críticas, las sugerencias que se dan. (Docente 1)*

Las y los docente Chaka también identifican mejorías en su manera de comprender el proceso de aprendizaje de sus estudiantes, que va desde como preparan la materia a pasar en clases, dónde se dan los principales errores y de dónde provienen las confusiones que llevan a cometerlos, además de rescatar las oportunidades que conlleva el equivocarse.

*...yo le puedo preguntar a un estudiante cuánto es dos por dos, y yo sé que el resultado es cuatro y yo sé que, si el estudiante no responde que es cuatro, va a incurrir un error, ¿cierto? Pero en lo que cómo se llama... Lo que se quiere instaurar en esta metodología nueva, no es sencillamente la respuesta, sino que cómo tú pensante o cómo tú piensas, o por qué piensas que dos multiplicado por dos va a ser cuatro. Entonces, ante no hay como una respuesta negativa*

*y todo parte de ahí, de una construcción, ¿ya? Entonces, aquí la metodología no se trata de juzgar los resultados, sino que se trata de buscar cómo tú llegaste a ese resultado, cómo lo hiciste, cómo podrías ayudarte, qué es lo que te falta, qué es lo que no te falta para poder llegar a un resultado.*

*Entonces, ante eso uno siente que no hay error y que todo es aprendizaje, especialmente para los estudiantes, que hay que tratar de verlo así, porque como te digo, cada uno tiene una manera de pensar distinta. Y eso hay que valorarlo, o sea hay que tomarlo en énfasis, no todo está malo. Creo que Chaka ha hecho énfasis en eso, cómo los procesos del aprendizaje me generan a mí ganancia o le doy valor a eso. (Docente 8)*

Los cambios docentes están intrínsecamente relacionados con los cambios que los mismos docentes notan en sus estudiantes, estos avances resultan muy motivantes y a pesar de que a veces no se logra avanzar de manera homogénea con la totalidad del curso, las y los profesores identifican que existen ciertos grupos de avanzada que responden bastante bien ante los estímulos o las actividades orientadas al aprendizaje activo. El siguiente código, *cambios en estudiantes*, busca recoger cambios que se dan en la sala de clases respecto de quienes se están formando. En general en las clases Chaka las y los docentes han logrado formar estudiantes más dialogantes, que se cuestionan los contenidos y logran aprenderlos realmente.

*Mira, si te hablo de lo positivo son muchas las instancias, a lo mejor son pequeños pasos y no una clase entera, pero sí por ejemplo yo noto ya en los cursos que hay una mejor disposición para mostrar lo que hice, conversar sobre lo que hice, de mi resultado o por qué no llegué al final de mi tarea, qué puedo hacer mejor para la próxima clase si llegar al final de mi tarea, de mi desafío, etcétera. Es positivo porque constantemente se hace, entonces ese cambio está, o sea hay una mejor disposición, no en todos ni en todas, pero sí la gran mayoría ya sabe que tengo que mostrar mi tarea o tengo que hablar sobre mi tarea, tengo que hablar sobre un proceso en mi cabeza que logré realizar para poder llegar a ese resultado y explicar todo el rato por qué. Esa disposición es un poco mejor, no digo que no sea agotadora porque se cansan mucho y es más fácil, como te digo, que su disposición sea mejor si hay que entregar nomás, o sea se terminó la tarea y se entregó... (Docente 1)*

Si bien el aprendizaje activo en un principio genera resistencia, porque es algo diferente a lo que los estudiantes están acostumbrados y además requiere de mayor compromiso de su parte, las y los docentes declaran que sus estudiantes participan mucho más y han desarrollado la capacidad de retroalimentarse entre pares. En cuanto a lo que respecta al ámbito técnico profesional, ha sido un desafío compatibilizar lo teórico con lo práctico, que es el fuerte en EMTP, sin embargo, los docentes han logrado instaurar en sus estudiantes la relevancia de la reflexión previa, que permite resolver otros problemas de mayor complejidad a posteriori.

*Ahora siento yo que el aprendizaje es un poquito más reflexivo, ¿me entiendes? Como que se dedican más a pensar en su propio aprendizaje, en su proceso. Entonces, más allá que*

*cómo te puedo decir, sentar a los estudiantes y que hagan unas pilas de ejercicios. Entonces, siento que el estudiante ha logrado, ha sido un poquito, se ha ido concientizando de su propio aprendizaje, ¿ya? Pero siento igual que estamos en un punto todavía lejano a lo que se quiere lograr, que es como la autonomía propia, ¿cierto? Pero si vamos encaminados para allá. Pienso también que es un proceso largo, o sea, instaurar una metodología en un establecimiento, en un grupo de estudiantes, se logra con el tiempo, pero sí pienso que es la mejor forma o metodología que se pueda utilizar, que podemos nosotros crear en nuestros estudiantes (Docente 7)*

*...por otro lado, los estudiantes que no tenían esta habilidad desarrollada y que veían con un poco más de distancia la disciplina de las matemáticas, han visto un ritmo de la clase apropiados para ellos, o sea, un ritmo que permite la comprensión, que permite el preguntar, que genera confianza. Porque me imagino que el alumno debe tener confianza con el profesor para poder decirle realmente qué cosas entiende y qué cosas no, si lo puede repetir. Antes había como mucha timidez por hablar de un tema por el miedo a equivocarse, era algo normal, pero ahora eso se está dejando de lado. Incluso, en estos alumnos que nunca han tenido una afinidad tan grande con la asignatura, pero son conscientes de que también son capaces de actuar con la metacognición, que son capaces de reflexionar, de hacer una buena evaluación propia, de entender la retroalimentación y eso está bien, habla de un avance igual en ese sentido. Igual ha sido para ellos también agotador, igual que para los profesores, pero ambos, alumnos y profesores son conscientes de que es algo que les beneficia. (Docente 2)*

Otros de los variados cambios que docentes identifican en estudiantes tiene que ver con la disposición de éstos para aplicar las nuevas metodologías, lo cual se materializa en estudiantes que se colaboran, participan o discuten mucho más que antes y que incluso, desarrollan ciertas expresiones de “cariño” como lo llaman los docentes, en agradecimiento por el esfuerzo que ellos depositan para mejorar las clases, pero también por la nueva relación que se gesta cuando aparece un diálogo más constante, basado en la confianza y que permite de antemano la posibilidad de equivocarse.

*En primer lugar, al momento en que ellos se dieron cuenta de que los profesores estaban trabajando en una intervención, ellos igual valoran eso, son conscientes de lo que es una perfección en labor docente. En general, a los estudiantes que tenían ya una buena disposición con la asignatura, ellos explican la metacognición ya en su quehacer cotidiano, o sea los alumnos que ya de antes sabían resolver bien, ahora han entendido que hay otras cosas que hacer en algún trabajo práctico. Hay un trabajo reflexivo y ese trabajo reflexivo lo hacen bien, y ahí saben que ese es el camino para resolver los problemas de mayor complejidad, por decirlo de alguna manera. (Docente 5)*

Luego de analizar cada estamento por separado, ahora se puede describir el código sobre *cambios relación docente-estudiante* que, como su nombre lo dice, rescata ciertas actitudes, encuentros o estructuras de convivencia que se han visto remecidas de manera positiva debido al impacto de las nuevas metodologías. En general se mencionan elementos culturales propios de la región nortina de Arica, así como también la composición importante de estudiantes indígenas, principalmente aimaras, y sumado a aquello una cultura

de campo agrícola, estos tres elementos tienen en común una estructura jerárquica de relaciones en que los estudiantes ven al profesor como un superior mandante, al cual no se le puede cuestionar ni interpelar. Chaka de alguna forma viene a irrumpir y propone remecer esas lógicas en el marco del respeto, ya que le plantea al docente darle una voz más relevante al estudiante o un papel más protagónico en su proceso de aprendizaje.

Por tanto, ha sido todo un desafío para los docentes Chaka lograr un cambio en sus alumnos y alumnas, donde ellos participen de manera más activa y se empoderen también para preguntar cuando hay dudas o atreverse a dar su punto de vista frente a sus compañeros. No obstante, han notado avances, y también el ambiente en general de las escuelas mejora a nivel local, contribuyendo a la disminución de la violencia escolar.

*Creo que uno de los cambios si bien siempre ha tenido adherencia de los estudiantes a las clases que realizo o a las actividades que realizo, uno de los grandes cambios es que, si bien siempre intenté que las clases fueran menos centradas en mí y más centradas en los estudiantes, ahora ya puedo decir que efectivamente es así. Antes estaban los intentos, pero ahora efectivamente el acompañamiento me ha servido para hacer esa diferenciación y también claro, donde los chicos son los que llevan la acción. Otra de las actividades o de los cambios creo que tiene que ver con cómo los estudiantes adquieren a las actividades, porque si bien antes lo hacían, también corría esta suerte como de autoritarismo dentro de la clase, así como “tienen que hacerlo, hay que hacerlo nomás”. Entonces, la búsqueda de sentido creo que ha engrandecido en esa forma la adherencia de los alumnos a las actividades. (Docente 8)*

*Entonces, en este contexto, nosotros tenemos gran parte de estudiantes que son extranjeros, no cierto, trabajan en el valle; nuestro colegio está inserto en un valle, entonces ahí la palabra de la persona adulta mayor es la que vale y para ellos es difícil romper o dar su opinión en el aprendizaje, ¿ya? Entonces cuesta mucho si tú vas a trabajar por ejemplo la retroalimentación, la metacognición que ellos también parten de la confianza de dar su opinión. Porque ahí tiene una visión donde el docente es el que tiene la palabra y nada puede, no cierto, romper ese paradigma que tienen ellos, es difícil romperlo. Entonces, como te digo es cosa de tiempo, de instaurar una metodología en el colegio, sé que va a ser mucho más útil, ya, pero eso es como aparte de los procesos que son más difíciles o que nos ha costado de, siento yo, o sea eso, romper el curriculum, transformarlo, cambiar esta metodología que se tiene del estudiante hacia un aprendizaje más significativo, más valórico, ya que un poquito la clase tradicional, ¿ya? Y eso, pero si siento que sí va a ser mucho más útil. (Docente 6)*

Otro aspecto relevante respecto de la relación estudiante-docente que notan profesores y profesoras, es un aumento en el respeto hacia la autoridad basado en la confianza y no en el castigo, entendiendo la confianza no como un trato informal, sino como una apertura al diálogo desde ambas partes, lo que incluso impacta positivamente en la disminución de conflictos.

La siguiente sección de análisis asociada al valor es *reconocimiento*, la cual es mencionada por siete de los ocho docentes entrevistados y hacen alusión a que en general en

sus establecimientos hay una buena percepción de Chaka de parte de sus colegas y equipos directivos, ya que es un programa que, si bien demanda tiempo, trae resultados visibles y concretos para la comunidad educativa en su conjunto.

*Mira, en un principio para muchos de los profesores era un alivio que algunos participaran en el programa Chaka y no todos. Por lo mismo que ya hemos explicado, la visión que se tenía en cuanto al tiempo y todo eso. Pero hoy, puedo dar fe, hay una señorita que hizo una capacitación [taller de formación Chaka] a todo el profesorado porque hay una demanda para ello, incluso yo he escuchado demanda en el sentido de “ya pues, cuando los profesores Chaka van a aterrizar esto hacia nosotros”. Así se ha percibido, entonces hay una demanda. Ahora, desconozco si estamos 100% preparados para hacer ese traspaso, pero hay inquietud, lo que significa que somos percibidos entre nuestros pares que hay un cambio, hay una diferencia. (Docente 4)*

*Nosotros en el proyecto trabajamos cuatro docentes y totalmente lo comparto, lo valoran en el colegio, siento que se dan los espacios también, principalmente nuestra jefa de UTP que valoriza el trabajo que se está haciendo, nuestros pares igual; nosotros a veces conversamos en el colegio y de repente, no siempre, hay un par cerca y dice “oye, pero podrían enseñar esto” y “¿cómo se hace esto?”, como que llama la atención. Entonces, sé que en algún momento tenemos que como replicar toda nuestra enseñanza, nuestro aprendizaje, quizás con algún modelo de clase, ¿ya? Quizás no todos están como preparados, no tanto como receptivos a un modelo de clase, digamos a cambiar su tradicional modelo de clase, pero sí de todas maneras va a ayudar y yo creo que es nuestra misión en el colegio también dar nuestra mejor visión de lo que nosotros estamos trabajando, porque hemos estado en el proyecto ya hace un largo tiempo y siento que se han logrado cosas positivas hasta el momento, y eso me gustaría que mis compañeros también lo vieran de esa manera. (Docente 1)*

### 4.2.3. Costos: “el sacrificio vale la pena”

El tercer aspecto que considera el modelo de Eccles son los costos, los cuales se entienden como pérdidas de que genera una determinada decisión, además, del costo-opportunidad que produce, el cual se refiere a todas las otras posibilidades que no se toman. En las entrevistas se consultó a las y los docentes acerca de perjuicios que les implicó participar del Programa Chaka, lo cual generó el código “costos”. Todas y todos los docentes reconocen que participar del programa naturalmente trae consigo un costo de tiempo, que, si bien está garantizado dentro de sus horas laborales, sí significa que hay labores que se dejan de hacer o que se podrían realizar en esos momentos. Además, un costo mencionado por la mayoría de los docentes es el desgaste o cansancio generalizado, lo cual, si bien no tiene relación directa con el Programa Chaka, sino a la profesión docente en sí, éste también contribuye a sus horas de responsabilidades, no obstante, es también consenso entre los docentes que este “sacrificio vale la pena” y que hacen un esfuerzo consciente para participar porque reconocen que también les trae múltiples beneficios profesionales.

*En términos de tiempo se supone que los colegios tienen resguardado, a través de este convenio, los tiempos que los profes vamos a ocupar para utilizar o aplicar el programa. El tema es que finalmente igual son tiempos que le estás quitando a tus otras labores docentes, que mientras yo estoy en el programa trabajando en función de no sé, del acompañamiento de la planificación para un nivel, mis otros colegas están subiendo notas, planificando en general otras unidades, trabajando en función de actividades que se van a hacer en el futuro en el colegio, y yo voy quedando... Es como que ganas, por un lado, pero pierdes por el otro. Entonces, si bien se supone que existen los tiempos resguardados, no es tan así, como todo lo que pasa en la docencia en realidad, no creo que tenga que ver exclusivamente con el programa. (Docente 8)*

*Sí, por supuesto sigo diciendo que el programa nos sirve en ese aspecto, nos dan herramientas súper buenas para trabajar, pero siempre hay una supervisión de por medio, un diseño de clase, una supervisión, luego de la supervisión hay que conversar la clase con la persona. O sea, son tres horarios distintos en los que tienes que trabajar y por supuesto que te saca totalmente del contexto. Todo esto al final cansa mucho, te hacen sentir que estás muy agobiado (Docente 4)*

Las citas anteriores dan cuenta de que los docentes si bien reconocen el potencial que tiene formarse en nuevas metodologías, aquello requiere tiempo y esfuerzo, lo que les deje en desventaja frente a sus colegas al momento de cumplir con labores fuera de la sala de clases o más administrativas, como la atención de padres, revisión de pruebas, el traspaso de notas a los libros de clases, entre otras: de lo cual se esboza la necesidad de que este tipo de programas se implementen a nivel de establecimientos y no localizado para ciertos docentes.

*Yo creo que sí, la participación en Chaka y el trabajo docente si es compatible, no veo problema en juntarnos en forma virtual o presencial una vez por semana en las tardes. Generalmente el colegio también ha arreglado nuestros horarios para que calce con esa disposición y nunca tener problemas de que tengamos alguna actividad institucional en ese bloque, siempre está libre para Chaka, así que en ese sentido no hay problema.*

*Ahora, obviamente cada uno le da distinto nivel de importancia. Yo le doy mucha importancia, trato de no perderme la sesión a menos que tenga algún problema familiar o algo muy urgente, y trato de estar atento nomás a todo lo que se dice ahí, a escuchar, preguntar, participar y cumplir. Creo que como colegio Don Bosco todos estamos en esa misma sintonía, así que me parece que como colegio estamos comprometidos y agradecidos de este servicio que se presenta. (Docente 2)*

Otro “costo” intrínseco que se puede asociar al Programa Chaka es el esfuerzo necesario para aprender nuevas formas de realizar las clases y la disposición para salir de la zona de confort de repetir lo tradicional. Desde allí nace el siguiente código denominado *dificultades*, que hace alusión a los problemas que tuvieron para incorporar lo aprendido en talleres de formación y acompañamientos.

Es más bien diverso lo que expresan las y los docentes, ya que mientras para algunos es más difícil una herramienta en particular, como el diálogo o la metacognición, otros mencionan la complejidad de compatibilizar un currículum que se exige de parte de las instituciones tradicionales, con la nueva modalidad que imparte el programa Chaka. Otra dificultad mencionada ampliamente es la necesidad de que la metodología se instaure también en otras asignaturas, además de lenguaje y matemáticas, así como también a otros niveles. Algunas docentes mencionan que esta metodología debiese comenzar en los niveles básicos ya que más tarde “se hace mucho más difícil modificar la estructura mental” de los y las alumnas.

*Y algo que me cuesta todavía, es que creo que todavía no está muy logrado tiene que ver con el diálogo dentro de la clase y normas que todavía no se han podido instaurar, o la autorregulación en realidad de los chiquillos ha sido más compleja este año, porque fue el primer año con presencialidad completa... ha hecho que sea más dificultoso y también el hecho de que en realidad no somos todos los docentes los que estamos instaurando esta estrategia, entonces se hace más complejo y creo que en esos términos a diferencia de otros años, ha habido menos como avance en la materia (Docente 8)*

*yo pienso que una de las metodologías que ha sido complicada pero todavía falta trabajarla, que es llegar un poquito a la metacognición de los estudiantes, siento que los niños son como muy dependientes -en mi colegio por lo menos de la labor del docente, ¿ya? Falta un poquito, crear un poquito de conciencia a veces en su propio aprendizaje. Otro es a veces quizás la rigidez que nosotros nos topamos con el programa nacional, con las cosas que nos piden a nivel de repente como del currículum, entonces ahí hay como una rigidez que es como difícil de romper; ¿se puede lograr realmente?, sí, porque como te dije recién se complementan, no es algo externo, pero sí hay que adaptarlo bastante, ¿ya? Esa ha sido una problemática porque el proyecto en sí busca en sí otros fines que hoy en día la educación chilena no lo ve así, hoy en día la educación busca resultados. Y no procesos, y no aprendizajes más significativos dentro del estudiante. Eso siento que es una dificultad. (Docente 6)*

Vuelve a resaltar la necesidad de que el compromiso sea más transversal a nivel de los liceos y colegios, porque de lo contrario, los y las docentes experimentan la sensación de que es más difícil aún generar cambios debido a que están “solos”, ya que sus estudiantes reciben otros tipo de formación de sus colegas, lo cual podría estar ralentizando los resultados de sus prácticas y además, también hay un modelo educativo robusto implantado por la sociedad que va en disonancia de lo que ellos pretenden implantar.

Luego del análisis realizado, se puede afirmar que el Programa Chaka ha impactado en diversas aristas a la manera en que los docentes participantes realizan sus clases, desde el trato con sus estudiantes, el rol que cumplen en el aula, la manera en que planifican e implementan las actividades, su respuesta ante el error y la forma en que corrigen y retroalimentan a las alumnas y alumnos, entre otras.

Por otra parte, hay una gran valoración de las iniciativas de formación, se destaca que los contenidos estén a la vanguardia de la investigación y les permita impartir docencia acorde a los tiempos actuales, los cuales presentan diversos acontecimientos que condicionan el aprendizaje de las y los estudiantes, como lo fue por ejemplo la pandemia Covid-19. En particular, este programa es muy apreciado por los profesores y profesoras, tanto por la relación y disposición del equipo Chaka, como también por las herramientas que entrega, tanto teóricas, como lo son la metacognición, el diálogo y la retroalimentación, como también prácticas, relativo al acompañamiento presencial que simultáneamente les entrega retroalimentación, consejos y sugerencias sobre lo que deben corregir o enmendar en su práctica docente.

En términos de la integración de los datos cuantitativos y cualitativos, hay dos grandes ideas que pueden rescatarse; En primer lugar, la dosis que recibieron las y los docente, mediante talleres y el acompañamiento es bastante alta, por tanto, se puede afirmar que ha permeado lo suficiente en las prácticas docentes y, por tanto, los efectos identificados por estos son atribuibles al programa. En segundo lugar, existe una concordancia entre la percepción de autoeficacia que docentes plasman en las encuestas y el relato que se rescata de las entrevistas. Su experiencia es descrita principalmente en dos momentos, en un principio cuando se conocen las nuevas metodologías, hay una evaluación menos exigente, ya que hay desconocimiento de la envergadura que implica su implementación; luego, a medida que se profundiza en los contenidos hay una contracción en la autoeficacia y un aumento en el nivel de autoexigencia, ya que los docentes pasan a ser conscientes de todas las cosas que aún les falta por aprender.

Las nuevas metodologías han logrado inculcar una nueva cultura, donde las y los docentes se sienten responsables del aprendizaje tanto de estudiantes, como ellos mismos. Se reconoce que Chaka ha significado una expansión de lo que los docentes no conocen o no saben, lo que a su vez los hace ser mucho más críticos de su propia práctica y tener reflexiones más profundas, no obstante, eso lejos de alejarles del proceso, ha despertado un deseo por aprender y mejorar. Además, las y los docentes logran identificar avances, ya sea en su forma de enseñar, en la forma de aprender de los estudiantes o en la relación que van construyendo con estos, lo que naturalmente les motiva a seguir intentando a pesar de las adversidades o el esfuerzo que estas nuevas metodologías requieren.

No obstante, también hay que considerar ciertas problemáticas o necesidades que identifican los docentes y que es imperioso que el Programa Chaka tome en consideración para futuras implementaciones. Entre ellas están las complicaciones que perciben las y los docentes para compatibilizar el curriculum nacional con las metodologías propuestas por Chaka y también el desgaste y estrés laboral al que están expuestos los docentes, lo cual dificulta su participación o rendimiento en el Programa.

En conclusión, se puede decir que, si bien existen diversos costos asociados a ser parte del programa de formación docente, también es posible identificar un aumento en la percepción de autoeficacia de docentes participantes, quienes experimentaron un aumento de confianza en sus capacidades y una disminución del temor a equivocarse o a fallar en la implementación de actividades, además de una mayor disposición a probar diferentes herramientas pedagógicas.

# Capítulo 5: Discusión

Las y los docentes son actores que se desenvuelven en comunidades educativas, las cuales no son organismos aislados, sino que dependen e interactúan con instituciones externas estatales tales como el Ministerio de Educación, la Superintendencia de Educación, la Agencia Nacional de Calidad, entre otras, y también instituciones externas no estatales, como fundaciones de educación, centros de investigación, congregaciones educacionales y otros establecimientos cercanos. Todas y cada una de estas instituciones tienen la capacidad de incidir, de manera formal o informal, en las políticas respecto del aprendizaje que se aplica en un determinado colegio o liceo, y, por tanto, aquello repercute en la manera de hacer clases de las y los profesores. Además de aquello, en el contexto de la EMTP, docentes se ven enfrentados a condiciones particulares de sus estudiantes, como lo es su situación socioeconómica de vulnerabilidad o determinadas motivaciones y visiones de sus trayectorias educativas que divergen de la gran mayoría de las y los estudiantes secundarios, que buscan un paso directo hacia la educación superior universitaria.

Y es que las creencias del personal docente sobre qué y cómo enseñar no solo están sujetas a sus preferencias individuales y motivaciones intrínsecas, sino también a factores colectivos que influyen en su toma de decisiones curriculares (Hora, 2016, como se citó en Hilliger, Celis & Pérez-Sanagustín, 2022). Los y las docentes participantes del Programa Chaka, tuvieron que enfrentar distintos obstáculos para lograr aprender las nuevas herramientas pedagógicas, tanto a nivel personal, lo que respecta a sus propias capacidades, como también a un nivel colectivo, donde debían responder a las expectativas de sus estudiantes, de los apoderados, de sus jefes de UTP, de directores de los establecimientos y también de entidades más robustas como el ministerio de educación.

En la relación con este último organismo, es donde nace una de las primeras barreras para la plena implementación de Chaka: los docentes consideran que es difícil compatibilizar el currículum nacional con las innovaciones que ellos quieren implementar. Este problema se puede abordar desde dos diferentes aspectos, primero: las y los docentes no sienten propio el currículum, porque consideran que las decisiones respecto a este se toman de manera centralizada, sin tomar en cuenta sus opiniones o posibles aportes, lo que abre una discusión sobre la posible necesidad de procesos más participativos respecto de la elaboración del currículum. Por otro lado, las y los profesores critican la falta de flexibilidad de este, lo que lo convierte en vez de un apoyo, en una limitante para su labor pedagógica, al cual no logran ver su utilidad en comparación a lo nuevo que se les presenta desde los programas de formación docente.

El segundo aspecto interesante de analizar respecto de la compatibilización tiene que ver con un nivel más macro o sistémico y tiene relación con la visión o el modelo de educación que se está implementando. Las y los docentes hacen referencia a una cierta “tensión” entre lo que según su percepción deberían aprender sus estudiantes, versus lo que necesita el mercado, lo que se traduce en compactar el marco de acción de enseñanza, para de esa forma mejorar los resultados en pruebas estandarizadas, y con eso mantenerse vigentes en la competencia desatada entre los establecimientos por quien ofrece una mejor educación, o más bien, quien logra una cuota más alta de estudiantes matriculados en la educación superior.

El conflicto anterior invita a que se tomen acciones que permitan la inclusión de los y las docentes en la manera de elaborar, pensar y proyectar el aprendizaje de manera conjunta, haciendo que se cree sinergia entre la investigación que pueden entregar las autoridades y la práctica en el día a día con estudiantes que tienen las y los profesores. Esta idea de sumar a la comunidad en el abordaje de los desafíos de aprendizaje permite que haya una retroalimentación constante y una actualización sincrónica de las nuevas necesidades y realidades de quienes se forman, específicamente pensando en los establecimientos de educación técnica. Estos necesitan incluir en sus contenidos los avances tecnológicos de sus respectivos oficios, pero también pensando en los cambios sociales y culturales dados por el contexto país, como lo es, por ejemplo, la migración en los liceos participantes del programa Chaka dada su ubicación geográfica limítrofe o la procedencia cultural de sus estudiantes.

Esta nueva cultura en donde instituciones educacionales externas involucran a las comunidades, en este caso a sus principales actores que son docentes, en la elaboración curricular, también puede ser aplicada de manera más micro. Las y los docentes Chaka hacen alusión a cierta tensión entre las autoridades locales de sus establecimientos y sus diferentes perspectivas de las metodologías y contenidos a implementar, lo que toca un punto importante respecto del rol que juegan quienes conducen los establecimientos en el éxito o fracaso de las innovaciones pedagógicas.

En general, las y los docentes Chaka sienten el apoyo de sus directores para su participación del programa, no obstante, el que éste se aplique sólo en ciertas asignaturas debilita la motivación de sus participantes e incluso puede menoscabar los resultados esperados, por lo que es imperante que exista un compromiso colectivo de las escuelas.

Volviendo a un tema central, hay ciertas medidas que pueden contribuir a consolidar la percepción de autoeficacia de las y los profesores, y es que la autoeficacia es un concepto que se construye con la influencia del entorno, lo social y colectivo tienen un gran peso en la imagen y el valor que construye cada docente de sí mismo, por ello un proyecto común con sus pares facilitará la implementación de las nuevas metodologías, lo que podría

conllevar a mejores resultados, en parte, porque permitiría una menor aversión al error o menos ansiedad por obtener resultados visibles de mejora, que demuestren la eficacia de las innovaciones educativas. En el fondo, cuando se da un espacio de trabajo propicio de confianza y con soporte a nivel institucional, se le quita de encima a las y los docentes parte importante del miedo o preocupación al error, y también les permitirá discernir de manera clara sobre si el éxito o fracaso de la implementación de una nueva metodología educativa tiene que ver directamente o no con sus capacidades docentes.

Es importante destacar la resiliencia que han tenido las y los docentes del programa frente a la resistencia de sus estudiantes al aprendizaje activo, lo cual se da naturalmente debido a que este exige un mayor involucramiento en el aprendizaje, y es una metodología que se aleja de lo que pueden estar acostumbrados los alumnos y alumnas, donde un o una docente dicta una cátedra que ellos sólo deben escuchar e intentar memorizar, pero en la cual no es necesario tener un rol más activo o protagonista.

No obstante, los resultados y avances se hacen notar, y docentes identifican mejoras en sus estudiantes y también en ellos y ellas mismas. Poco a poco sus estudiantes entienden el valor de la metacognición, llevan a cabo retroalimentaciones formativas con sus pares e incorporan la capacidad de dialogar y construir ideas en colectivo, lo que contribuye positivamente al valor percibido de participar en el Programa Chaka.

Es muy relevante hacer visible que los buenos resultados percibidos por los y las docentes tienen detrás un gran compromiso y mucho sacrificio de parte de éstos, Chaka inicio en medio de una pandemia mundial y a pesar de todos los nuevos desafíos educacionales que trajo consigo el confinamiento y el exceso de carga laboral, gran parte de las y los docentes fueron perseverantes, lo cual se demuestra en la alta tasa de asistencia promedio cercana al 85% y más de 15 horas per cápita de acompañamiento recibido. El que las y los docentes se hicieron parte del programa en profundidad, también refuerza la idea de que veían gran utilidad, y una vía para cumplir sus objetivos respecto de su desarrollo profesional, en lo que allí se les enseñaba.

No obstante, todas esas circunstancias que exigían de mayor manera a docentes pueden tener repercusiones en el mediano y largo plazo, ya sea en su salud mental o en la percepción las capacidades que cada docente posee, ya que un periodo en donde se hacen esfuerzos extras sin notar cambios positivos significativos puede afectar la motivación, el interés y la propia noción de autoeficacia de profesoras y profesores.

La autoeficacia docente es un factor crítico, ya que quienes tienen altos niveles de autoeficacia tienden a ser más efectivos en el aula, sin embargo, la autoeficacia está influenciada por muchos factores y se construye de forma colectiva, por lo cual necesita de un compromiso que provenga tanto de las instituciones a cargo a nivel nacional como de

sus propias comunidades locales. En esa línea, una política pública efectiva de formación docente podría ser la implementación de programas similares a Chaka en distintas regiones del país, con el propósito de mejorar la capacidad de aprendizaje de estudiantes. Parece importante señalar que, si bien Chaka tiene resultados positivos bastante considerables, es un programa con una implementación costosa en términos monetarios, dado que dedica muchas horas persona de manera personalizada a las y los docentes, lo que naturalmente tiene un costo importante, y además, quienes realizan el acompañamiento docente son profesionales con una formación especializada.

Un factor relevante a tener en cuenta para lograr la efectividad del programa es que se necesita cuidar el bienestar de las y los docentes evitando la sobrecarga laboral y para ello debe considerar una inyección de recursos, tanto para la realización de los programas propiamente tal como también para apoyar o cubrir parte de las labores que ellos realizan. No está demás mencionar, que se necesita mucha más inversión de recursos en infraestructura para los establecimientos, porque aquello también repercute en la manera en que un docente pueda llevar a cabo su clase.

En términos de Políticas Públicas para la EMTP los desafíos son múltiples, pero uno prioritario es que faltan más espacios de debate y reflexión sobre esta educación. En comparación con la EMCH, si bien en ambas hay diferentes partes interesadas como familias, empleadores, el gobierno, etc. no hay una definición común o transversal respecto de lo que debiera ser una EMTP de calidad, y, por lo tanto, tampoco hay métricas específicas para los resultados de aprendizaje o las condiciones de implementación no son monitoreadas ni retroalimentadas. Por otra parte, también existe una disparidad entre lo que esperan los estudiantes y lo que los establecimientos ofrecen que se agrava por estructura de provisión de la EMTP, y ausencia de mecanismos de orientación vocacional (Sevilla & Sepúlveda, 2015).

# Capítulo 6: Conclusión

La presente investigación buscaba evaluar algunos posibles impactos del programa de formación docente Chaka y en el desarrollo de esa tarea, se convirtió en un medio que permitió escuchar la voz de sus principales actores: las y los profesores de liceos técnicos de Arica. Estos liceos, anclados en un contexto de vulnerabilidad, decidieron ser parte de este proyecto orientado a implementar nuevas metodologías educativas, las cuales representan una innovación para la realidad actual de la educación chilena, pero que se sustentan en la evidencia rescatada de otros países donde fueron implementadas y tuvieron notables resultados.

No obstante, aplicar las herramientas Chaka estuvo lejos de ser un proceso sencillo, ya que fue necesario adecuarse a la realidad social, cultural y económica de las comunidades y, además, deconstruir ciertas lógicas arraigadas en el propio sistema educativo. A pesar de ello, las y los docentes lograron implementar las metodologías en las aulas en un nivel que, según lo expresado por ellos mismos, se puede seguir perfeccionando, y comprobar con su experiencia, los beneficios que traen estas innovaciones: estudiantes que se involucran en su aprendizaje y que, si bien en un principio presentan resistencia, logran reconocer el aporte que significa ser consciente del proceso, dialogar con sus pares o modificar la percepción negativa respecto del error. Además, las y los docentes reconocen también ciertos efectos positivos en aspectos fuera de lo académico propiamente tal, como lo es una mejora en la convivencia o una nueva forma de resolución de conflictos.

Esto permite abrir una discusión respecto de la necesidad de mejorar la calidad de la educación en los establecimientos del país, lo cual se podría lograr focalizando los esfuerzos en la formación de docentes, especializando a estos en metodologías más actuales que se adapten a los desafíos y avances de la sociedad actual. Teniendo en cuenta las adecuaciones que ha enfrentado el sistema educativo, debido a la pandemia Covid-19 o los avances de la inteligencia artificial, es un momento clave para mejorar la calidad de la enseñanza y, por tanto, según lo esbozado en este trabajo, del aprendizaje de los estudiantes, y eso se logra mejorando los sentimientos de autoeficacia.

Dentro de las consideraciones o recomendaciones que los mismos docentes Chaka manifestaron ante la posibilidad de replicar el programa en otros establecimientos, están principalmente recalcar la idea de que implementar las nuevas metodologías es un proceso que lleva tiempo, debido a que los estudiantes están acostumbrados a una cierta forma de aprender, por tanto, hay que ser perseverantes en su aplicación y tolerar la frustración de no ver resultados inmediatos. También consideran que todas y todos los docentes de un establecimiento deberían participar del programa, y no sólo los de determinadas

asignaturas, ya que eso haría menos dificultosa la tarea o se verían resultados de manera más rápida porque las y los estudiantes aplicarían las nuevas metodologías de manera permanente.

Mejorar la autoeficacia docente puede ser una estrategia efectiva para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje, sin embargo, no existen muchos reportes de investigación sobre el sentimiento de autoeficacia en profesoras y profesores chilenos, lo cual resulta preocupante por el impacto del constructo en sus prácticas pedagógicas. Aún más, disponer de información reducida sobre cuán capaces se sienten los profesores chilenos para enseñar y suscitar aprendizaje en los estudiantes, es desconocer un factor transversal de la pedagogía, por lo mismo es imperante la realización de estudios, revisiones teóricas, o investigaciones empíricas focalizadas en las y los profesores y la percepción de sus capacidades.

Por último, a lo largo del desarrollo de esta investigación, la autora fue encontrándose con temas que son interesantes, y que podrían desembocar en futuros trabajos de investigación con un aporte muy relevante, entre ellos se puede mencionar la resistencia que provoca el aprendizaje activo en estudiantes, y hasta qué punto este motiva o no el deseo de aprender. Otro posible trabajo sería el mismo estudio de caso sobre el Programa Chaka, pero orientado en estudiantes, poniendo especial atención en posibles modificaciones en el rendimiento académico, y finalmente, realizar un estudio de caso en el año 2025 en donde se pueda recoger la experiencia Chaka una vez cerrado el proceso, es decir, desde sus inicios hasta el fin.

# Bibliografía

- Alexander, R. J. (2005). *Teaching through dialogue: The first year*. London: London Borough of Barking and Dagenham.
- Anijovich, R. y Cappelletti, G. (2020). La retroalimentación formativa: Una oportunidad para mejorar los aprendizajes y la enseñanza. *Revista Docencia Universitaria*, 21(1), 81–96.
- Araya, C., S. Taut, V. Santelices y J. Manzi (2011). “Validez consecucional del programa de asignación de excelencia pedagógica en Chile”, *Estudios Pedagógicos* n° 37.
- Bandura, A. (1977). “Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change”, *Psychological Review* n° 84.
- Bandura, A. (1982). El determinismo recíproco. *Cuadernos de Educación*, 96, 81-95.
- Bandura, A. (1987). *Pensamiento y acción. Fundamentos Sociales*. Barcelona: Martínez Roca.
- Bandura, A. (1994). Autoeficacia. En VS Ramachaudran (Ed.), *Enciclopedia del comportamiento humano*. (vol. 4, págs. 71-81). Nueva York: Prensa Académica. (Reimpreso en H. Friedman [Ed.], *enciclopedia de la salud mental*. San Diego: Prensa Académica, 1998).
- Bandura, A. (1999). *Ejercicio de la eficacia personal y colectiva en sociedades cambiantes*. Bilbao: Desclé De Brouwer.
- Bandura, A. (2004). The growing primacy of perceived efficacy in human self-development, adaptation and change. M. Salanova, R. Grau, E. Cifre, S. Llorens y M. García-Renedo (eds). *Nuevos horizontes en la investigación sobre la autoeficacia*. Castellón: Universitat Jaume I Servicio de Comunicación y Publicaciones.
- Biblioteca del Congreso Nacional de Chile (BCN). DFL 6 -4817 Nueva estructuración de los servicios de administración pública, Art. 12.
- Bueno, J. (2004). *La motivación del alumno en el aula*. Madrid: Instituto Calasanz de Ciencias de la Educación.
- Chacón, C. (2006). Las creencias de autoeficacia: un aporte para la formación del docente de inglés. *Acción Pedagógica* n° 15.

- Coladarci, T. y W. Breton. (1997). Teacher efficacy, supervision and the special education resource-room teacher. *Journal of Educational Research* n° 90.
- Covarrubias C., Mendoza M. (2013). La teoría de autoeficacia y el desempeño docente: El caso de Chile. *Hemispheric & Polar Studies Journal*. Volumen N°4, pag. 107-123.
- Cooper KM, Ashley M, Brownell SE. (2017) Using Expectancy Value Theory as a Framework to Reduce Student Resistance to Active Learning: A Proof of Concept. *Journal of Microbiology & Biology education*.
- Cresswell, J. (2015). *A Concise Introduction to Mixed Methods Research*. University of Nebraska-Lincoln. Sage. Page 2.
- Dewey, J. (1899). *La escuela y la sociedad*. The University of Chicago Press.
- Eccles JS, Wigfield A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annu Rev Psychol* 53:109–132.
- Fernández Cruz, M. (2006). Grupo editorial Universitario, Granada, 207 pp.
- Flavell, J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. En: L. B. Resnik (ed.). *The nature of intelligence* (pp. 231-235). Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Fortalecimiento de la EMPT (2016). MINEDUC. Página web consultada el 10 de marzo de 2023. Sitio web: <https://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl/fortalecimiento-a-la-educacion-media-tecnico-profesional/>
- Friedman, I. y E. Kass. (2002). Teacher self-efficacy: a classroom-organization conceptualization. *Teaching and Teacher Education* n° 18.
- Fullan, M. y Langworthy, M. (2014). *Una rica veta: cómo las nuevas pedagogías logran el aprendizaje en profundidad*, London: Pearson.
- García Ramírez, C. y Romero González, S. (2014). *Aprendizaje en profundidad de razones y proporciones basado en la resolución de problemas*. Universidad Tecnológica de Pereira, Facultad de Educación. Pereira.
- Garcia-Mila, M., Miralda-Banda, A., Luna, J., Remesal, A., Castells, N., y Gilabert, S. (2021). Change in Classroom Dialogicity to Promote Cultural Literacy across Educational Levels. *Sustainability*,13(11), 6410.
- Glaser, R. (1994). Learning theory and instruction. En: G. D'Ydewalle, P. Eelen y B. Bertelson (eds.). *International perspectives on psychological science*. (Vol. 2) NJ: Erlbaum.

Hacia un sistema completo y equilibrado de evaluación de los aprendizajes en Chile (2014). Informe Equipo de Tarea para la Revisión del SIMCE, MINEDUC. Disponible en: <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2015/11/Informe-Equipo-de-Tarea-Revisi%C3%B3n-Simce.pdf>

Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*. Page 77.

Hernández, L., Ceniceros D. (2018). Autoeficacia docente y desempeño docente, ¿una relación entre variables? *Innovación Educativa*, ISSN: 1665-2673 vol. 18, número 78. Sitio web: [https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-26732018000300171](https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-26732018000300171)

Historia de la educación Técnico-Profesional (2015). MINEDUC. Página web consultada el 10 de marzo de 2023. Sitio web: <https://tecnicoprofesional.mineduc.cl/secretaria-tecnico-profesional/historia/>

Hilliger, I., Celis, S. & Pérez-Sanagustín, M. (2022). Engaged Versus Disengaged Teaching Staff: A Case Study of Continuous Curriculum Improvement in Higher Education. *High Educ Policy* 35, 81–101.

Hora, M. T. (2016). ‘Navigating the Problem Space of Academic Work’, *AERA open* January-March 2016, Vol. 2, No. 1, pp. 1 –9.

Iniciativas destacadas: Chaka (2022). SUMMA. Disponible en Sitio web: <https://www.summaedu.org/iniciativas-destacadas/proyecto/chaka/>

Klassen, R. M., V. M. C. Tze, S. M. Betts y K. A. Gordon. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: signs of progress or unfulfilled promise?. *Educational Psychological Review* n° 23.

Lauglo, J. (2006). Research for TVET Policy Development. Unevoc. International Center for Technical and Vocational Education and Training.

Ley N° 17.336. Biblioteca del Congreso Nacional, 22 de mayo de 2003. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=210495>

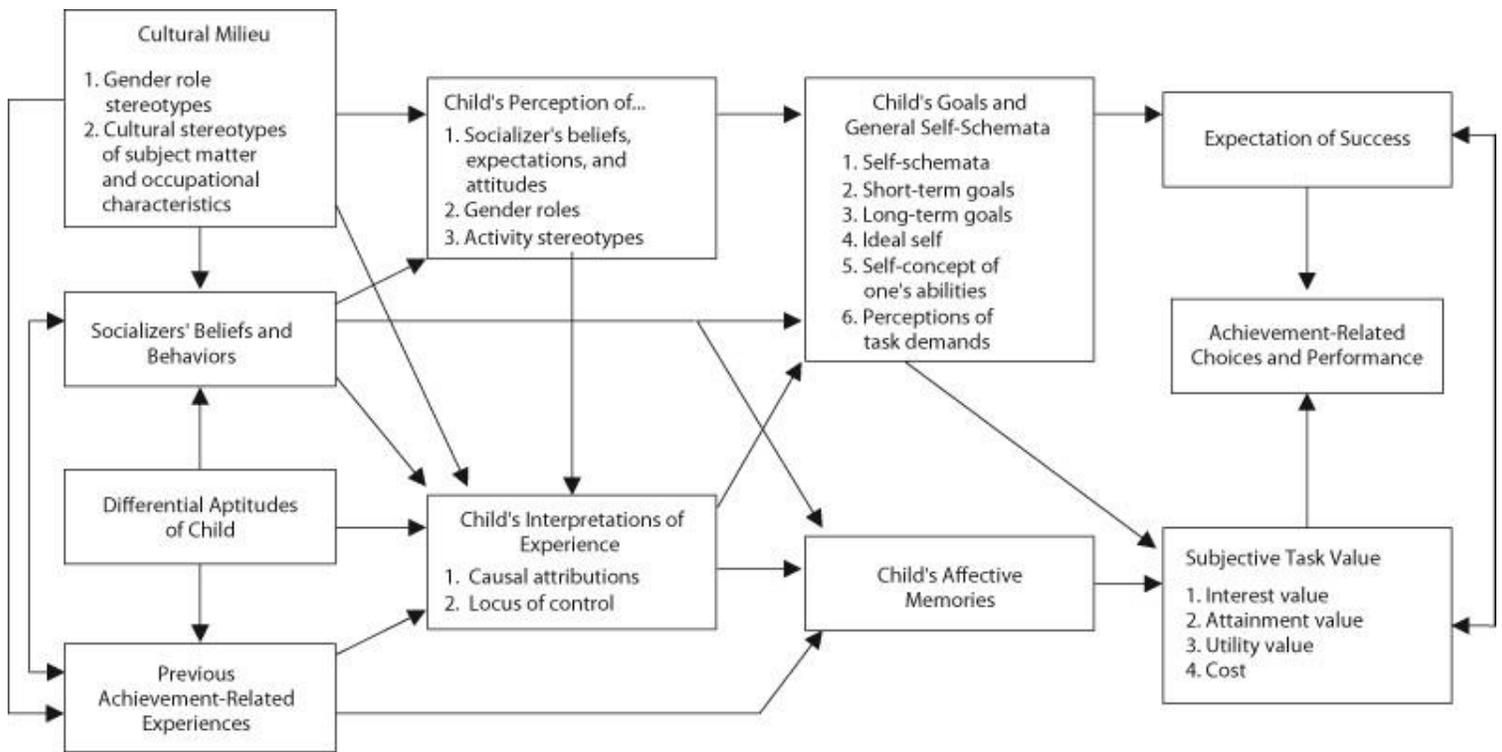
Luna, J. (2021). Ser dialógico está de moda. Re-presentaciones No 16 (Segundo semestre, 2021) Universidad de Santiago de Chile, ISSN 0718-4263

Matrícula por estudiante (2022). Datos abiertos, Centro de Estudios MINEDUC. Página web consultada el 10 de marzo de 2023. Sitio web: <https://datosabiertos.mineduc.cl/matricula-por-estudiante-2/>

- Maxwell, J. A. (2013). *Qualitative Research Design: An Interactive Approach* (3rd ed.). Sage Publications.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2019). *Estadísticas de la Educación 2018*, Publicación diciembre 2019. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación, Centro de Estudios (2020). *Estudio sobre trayectorias educativas y laborales de estudiantes de educación media técnico-profesional*. Evidencias N° 46. Santiago, Chile
- Ministerio de Educación, Unidad de Currículum y Evaluación (2021). *Estándares Indicativos de Desempeño para los establecimientos que imparten Educación Técnico-Profesional y sus Sostenedores*. Santiago, Chile.
- Osborne, J., Shirley S., Andri C., Howell-Richardson C. y Katherie R. (2013). Learning to Argue: A study of four schools and their attempt to develop the use of argumentation as a common instructional practice and its impact on students, *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 50, núm. 3, pp. 315-347.
- Pajares, F. (2006). *Self-efficacy during childhood and adolescence*. Greenwich: Information Age.
- Pintrich, P. R. y Schunk D. H. (2006). *Motivación en contextos educativos: teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson.
- Prieto, L. (2007). *Autoeficacia del profesor universitario. Eficacia percibida y práctica docente*. Madrid: Narcea.
- ¿Qué es la EMTP? (2020). MINEDUC. Página web consultada el 22 de enero de 2023. Sitio web: <https://www.tecnicoprofesional.mineduc.cl/que-es-la-empt/>
- Resnick, L., Asterhan, C., y Clarke S. (2018). *Accountable Talk: Instructional dialogue that builds the mind*. Educational Practices Series. International Bureau of Education, International Academy of Education.
- Sevilla Buitrón, M. (2010). *Educación Técnica Profesional en Chile Antecedentes y claves de diagnóstico*. Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Sevilla, M. (2015). *(S)elección en liceos polivalentes. Análisis de los mecanismos de adscripción de estudiantes a la modalidad científico-humanista o técnico-profesional*. Secretaría Técnica FONIDE. Departamento de Estudios y Desarrollo. División de Planificación y Presupuesto (DIPLAP), MINEDUC.

- Sevilla, M. y Sepúlveda, L. (2015). El sentido de la Educación Media Técnico Profesional en la actualidad. Síntesis de 10 investigaciones sobre la EMTP en el sistema escolar chileno. 10.13140/RG.2.2.14388.88961.
- Sevilla, P. (2012). Educación Técnica Profesional en Chile. Antecedentes y claves de diagnóstico. División de Planificación y Presupuesto (DIPLAP), MINEDUC.
- Shute, V. (2007). Focus on Formative Feedback. Educational Testing Service (ETS). Princeton, NJ.
- Stinggins, R. (2008). Enhancing Student Learning. Professional Media Group, LLC. District Administration Magazine.
- Tschannen-Moran, M., A. Woolfolk y W. K. Hoy. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure- Review of Educational Research n° 68.
- Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional Docente, ¿Cómo se aprende a enseñar? Narcea de S.A. Ediciones, Madrid.
- Wells, G. y Mejía, R. (2005). Hacia el diálogo en el salón de clases: enseñanza y aprendizaje por medio de la indagación. Revista Electrónica Sinéctica, Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente. Jalisco, México.
- Wigfield A, Eccles JS. (2000). Expectancy value theory of achievement motivation. *Contemp Educ Psychol* 25:68–81.
- Yin, R. K. (2014). Case study research: Design and methods, applied social research methods series. Vol. 15. Thousand Oaks: Sage.
- Yin, R. K. Robert K.-Z. (1989). Case study research: design and methods (Rev. ed.). Newbury Park, [Calif.]: Sage Publications, c1989.

# Anexo A: Modelo de Eccles



Fuente: Eccles, Wigfield, and colleagues' expectancy–value model of achievement motivation. (2000)

# Anexo B: Pauta entrevista

**Objetivo de la entrevista:** El objetivo de la entrevista para profesores y profesoras participantes del programa de formación docente Chaka es evaluar su nivel de comprensión y aplicación de los conceptos y habilidades adquiridos durante el programa, identificar las fortalezas y áreas de oportunidad en su práctica docente, recopilar retroalimentación sobre el impacto del programa en su desarrollo profesional y en la mejora de su desempeño en el aula e identificar variaciones respecto de su percepción de autoeficacia antes y después de participar del programa.

## Entrevista Docente programa Chaka

Nombre:

Establecimiento:

Asignatura:

## **Historia**

Coménteme muy brevemente sobre su trayectoria, años de experiencia, antigüedad en el establecimiento, ¿Cómo llegó a trabajar allí?

## **Apreciación general**

¿Cuál es su apreciación general del Programa Chaka? ¿Considera que aporta a su formación como Docente? ¿Le interesan estos contenidos?

## **Labor docente**

Según su experiencia personal, ¿Es compatible el Programa Chaka con la labor docente? ¿Por qué? si no, ¿Qué dificulta su participación? ¿Qué sería necesario para compatibilizar con la labor docente? Si sí, ¿Qué instancias promovería que se realizaran más? ¿Por qué?

## **Dominio de contenidos**

¿Considera que domina los contenidos que se explican en talleres? (ej. metacognición, retroalimentación, etc.) ¿Por qué?

(¿De qué forma le ha aportado el programa para tener un mayor dominio de conceptos?)

## **Enfoques de enseñanza**

¿Cree que ha evolucionado en sus enfoques de enseñanza en el tiempo? ¿De qué manera siente que ha influenciado el programa en su forma de impartir una clase? ¿Cómo se ha dado cuenta o ha percibido estos cambios?

¿Ha notado algún efecto o cambio en sus estudiantes?,

## **Ejemplos de experiencia**

Podría comentarme alguna experiencia en el aula donde haya puesto en práctica la metacognición /retroalimentación /diálogo /planificación y haya servido para mejorar la práctica docente

Podría comentarme alguna experiencia en el aula donde haya puesto en práctica la metacognición /retroalimentación /diálogo /planificación y no haya obtenido los resultados esperados/no haya contribuido a su clase

## **Dificultades**

¿Qué implicancias negativas ha tenido el programa en su labor docente y/o en su vida?

¿Cuáles son las dificultades que ha experimentado al momento de poner en práctica las dimensiones del Programa Chaka? ¿Existe alguna dimensión en particular que le haya sido más difícil que el resto?

### **Satisfacción**

¿Qué implicancias positivas ha tenido el programa en su labor docente y/o en su vida?

¿Cómo evaluaría la experiencia de implementar las nuevas dimensiones en clase?

luego de un ciclo de formación ¿se siente más preparado/a o confiado/a para implementar en el aula? ¿En qué forma lo nota?

(¿Qué elementos, prácticas, herramientas, ejemplos del programa le han sido útiles para sus clases?)

### **Reconocimiento**

¿Comparte con sus colegas experiencias relacionadas al programa? ¿En qué medida crees que hay un reconocimiento/valoración en el equipo directivos o pares a quienes participan del programa?

¿Te sientes con más confianza o más empoderad@ gracias a los aprendizajes del programa Chaka? (¿Chaka aporta a mi prestigio?)

### **Diferenciación**

¿Ha participado en experiencias similares de formación docente? ¿En qué se diferencia Chaka de ese programa?

### **Sugerencias**

¿Qué sugerencias tiene para el programa? ¿Qué cambiaría en una futura versión?

## Anexo C: Invitación a docentes participantes

Ejemplo de correo electrónico invitando a participar de las entrevistas a los docentes Chaka para ser parte de la investigación.

### **Correo electrónico**

“Estimada/o Docente,

Junto con saludar, espero se encuentre muy bien. Soy Fernanda Alvarado, estudiante de Magíster en Gestión y Políticas Públicas de la Universidad de Chile y desde marzo también soy parte del Equipo Chaka, específicamente en el área monitoreo y evaluación.

Actualmente me encuentro desarrollando mi tesis de grado, la cual es una investigación sobre este mismo programa, que busca comprender cómo el desarrollo profesional docente en herramientas

educativas, pueden incidir en la autopercepción profesional y en la mejora de los procesos de aprendizaje.

Les escribo este mail para solicitarles su ayuda, y revisar la posibilidad de conversar con ustedes para conocer su percepción y experiencia en este proceso del programa, en el marco de una entrevista online de duración de 45 min aproximadamente.

Si alguno o alguna de ustedes pudiera participar de esta instancia realmente sería muy valioso para mí, por lo que les pido que por favor respondan este correo y me comunicaré personalmente con ustedes para coordinar.

Desde ya, agradezco su disposición y ayuda; deseo que tengan una excelente semana.

Saludos!”

## Anexo D: Consentimiento informado participantes

***Impacto de nuevas metodologías docentes en liceos técnico-profesionales.***

***Programa Chaka: puentes para el aprendizaje colaborativo***

### **Hoja de información del participante**

Usted ha sido invitado/a a participar en un proyecto de investigación. La siguiente información explica los motivos por los cuales esta investigación se está realizando y lo que implica su desarrollo. Por favor, no dude en ponerse en contacto conmigo en caso de posteriores dudas o consultas (ver datos de contacto más abajo).

#### **¿Qué motiva esta investigación?**

Para obtener el grado académico de Magister, debo desarrollar un estudio de caso en un tema de política pública, y en este marco he escogido indagar sobre el impacto que el programa Chaka tiene en los docentes.

#### **¿Por qué ha sido usted seleccionado?**

Estoy buscando representar diferentes puntos de vista sobre esta materia, en base a entrevistas aplicadas a actores y participantes del proceso. Por esa razón, usted ha sido elegido en función de su experiencia al participar en dicho programa.

### **¿Cuál es el procedimiento si usted accede a participar en este proyecto de investigación?**

Me encargaré de coordinar una entrevista para el día y lugar que usted estime conveniente en relación con su disponibilidad. Usted tendrá el derecho y oportunidad de hacer preguntas antes de la entrevista, y yo por mi parte, solicitaré a usted que firme un formulario de consentimiento que demuestra su conocimiento acerca de los objetivos de la investigación, el acuerdo voluntario para tomar parte en ella, y la posibilidad de grabar sus respuestas.

### **¿Por qué debe usted participar en este proyecto?**

Su participación aportará conocimientos de reflexión, análisis y crítica mejorando el conocimiento respecto del impacto del Programa Chaka.

Cabe recordarle que tomar o no parte en esta investigación es una decisión libre e informada, considerando incluso que si usted accede a la entrevista tiene el derecho a detenerla en cualquier momento que estime apropiado.

### **¿Cómo se administrará la información por usted proporcionada?**

Toda la información proporcionada será recogida confidencialmente en un archivo protegido. Cuando los resultados sean presentados en mi tesis, estos serán reportados anónimamente a menos que usted consienta en que yo haga referencia a su nombre y organización. Por último, esta información también quedará disponible para el equipo que realiza el programa Chaka

### **Contacto**

Si tiene cualquier otra pregunta o necesita más información, por favor siéntase en la libertad de contactar a mi supervisor, Mauricio Farías o a mí, Fernanda Alvarado E-mail: fernanda.alvarado@xxxxx.xx Teléfono celular: +569XXXXXXXX

Magíster en Gestión y Políticas Públicas

Departamento de Ingeniería Industrial

República 701 Santiago, Chile.

Tel.: (562) XXXXXXX

## **Formulario de consentimiento informado**

Por favor ponga un ticket si consiente:

¿Ha leído la Hoja de Información del Participante?

¿Tuvo usted la oportunidad de hacer preguntas acerca del proyecto?

¿Ha recibido información suficiente acerca del proyecto?

¿Comprende usted que es libre de retirarse como participante del proyecto en cualquier momento sin dar explicación alguna?

¿Está de acuerdo en participar del proyecto?

¿Está de acuerdo en anonimizar / no anonimizar las citas de su entrevista a ser usadas en el reporte de esta investigación? (POR FAVOR PONGA UN CIRCULO EN SU PREFERENCIA)

\_\_\_\_\_  
Nombre del participante                      Fecha                      Firma

\_\_\_\_\_  
Nombre de la persona que toma consentimiento      Fecha                      Firma

### **Contacto en caso de requerir información adicional**

*Directora de Estudios de Caso del Magister en Gestión y Políticas Públicas, Profesora María Pía Martin* Magíster en Gestión y Políticas Públicas Departamento de Ingeniería Industrial República 701, Santiago, Chile Tel.: (562) XXXXXXXX E-mail: [XXXXXX@XXXX.XX](mailto:XXXXXX@XXXX.XX)