

REVISTA SABERES EDUCATIVOS

Nº 11, JULIO-DICIEMBRE 2023, PP. 1-26

DOI: <https://doi.org/10.5354/24525014.2023.71399>

ISSN 24525014

DISEÑO DE MEJORA A NIVEL DIRECTIVO: ¿CÓMO FAVORECER LA INTERACCIÓN COMUNICATIVA ENTRE DOCENTES Y ESTUDIANTES EN LA SALA DE CLASES

SCHOOL LEADERSHIP IMPROVEMENT DESIGN: HOW TO PROMOTE COMMUNICATIVE INTERACTION BETWEEN TEACHERS AND STUDENTS IN THE CLASSROOM?

Guillermo Ignacio Flores Utreras

Nancy María Molina Ruiz

Universidad Alberto Hurtado

Andrea Eliana Horn Kupfer

Universidad Católica Silva Henríquez

Resumen

La interacción comunicativa es un concepto poco abordado en el ámbito escolar desde el rol de sus directivos, ya que, por lo general, se lo considera solamente desde la relación docente-estudiante en la sala de clases. En Chile, los estudios sobre el tema demuestran que los/as docentes no incluyen la interacción comunicativa en el diseño de sus clases, lo que tiene

como consecuencia que en el aula los/as estudiantes tengan muy poca iniciativa y actividad verbal.

El presente artículo expone una experiencia de investigación-acción que tuvo lugar en una escuela municipal de la Región Metropolitana, en la cual se utilizó el enfoque de Resolución de Problemas para la Mejora Continua, con el propósito de abordar los problemas de interacción comunicativa que tenían los/as docentes con sus estudiantes de 7° y 8° básico. La investigación incluyó la identificación de una problemática a nivel escolar, su comprensión, y el diseño de una propuesta de mejora factible y viable de realizar en el establecimiento educacional estudiado, lo que abre la posibilidad de que el enfoque y la metodología asociada sea utilizada en otros establecimientos.

Palabras claves: interacción comunicativa, liderazgo directivo, problema de práctica, resolución de problemas para la mejora continua, plan de mejora.

ABSTRACT

Communicative interaction is a concept rarely addressed in the school environment from the role of its managers, since, in general, it is considered only from the teacher-student relationship in the classroom. In Chile, studies on the subject show that teachers do not include communicative interaction in the design of their classes, which has the consequence that students in the classroom have very little initiative and verbal activity.

This article exposes an action-research experience that took place in a municipal school in the Metropolitan Region, in which the Problem-Solving approach for Continuous Improvement was used, with the purpose of addressing the problems of communicative interaction that had teachers with their 7th and 8th grade students. The research included identifying a problem at the school level, its understanding, and the design of a feasible and viable improvement proposal to carry out in the studied educational establishment, which opens the possibility that the approach and associated methodology may be used in other establishments.

Keywords: *communicative interaction, directive leadership, practice problem, problem solving for continuous improvement, improvement plan.*

La pandemia del Covid-19, a comienzos del año 2020, obligó al sistema escolar chileno a otorgar un servicio basado en la conectividad a internet y en la semipresencialidad en las escuelas, tanto públicas como privadas. Esta situación provocó que la interacción comunicativa entre docentes y estudiantes se viera alterada, siendo muchas veces las pantallas de los computadores y/o celulares el único medio para poder comunicarse en el aula.

El trabajo de investigación que se presenta a continuación se desarrolló en una escuela municipal del sector poniente de la Región Metropolitana. Para identificar un Problema de Práctica (PdP) y diseñar su mejora, se utilizó el enfoque de Resolución de Problemas para la Mejora Continua (Mintrop y Órdenes, 2021), el cual presenta una manera de solucionar problemas prácticos que permite a los/as líderes educativos/as avanzar en trayectorias de mejora en las organizaciones escolares. Se eligió esta metodología ya que permite resolver un problema a la vez.

El PdP detectado fue el siguiente: el 60% de los/as docentes de 7° y 8° básico realizan clases con poca interacción comunicativa con los/as estudiantes. Además se identificaron las principales causas de este problema, entre las que se cuentan: débil alianza docente y apoderado/a; falta de competencias docentes para enseñar a distancia; estado emocional negativo de los/as docentes; falta de apoyo del equipo directivo; poca autocrítica profesional de los/as docentes; y la poca influencia que tiene el/la profesor/a jefe en su curso.

En búsqueda de solucionar este PdP, se diseñó un plan de mejora para lograr que el 90% de los/as docentes de 7° y 8° básico realice sus clases con una buena interacción comunicativa con sus estudiantes. Con el fin de cumplir esta práctica deseada se definieron tres prácticas deseadas específicas: generación de estrategias que favorezcan la interacción comunicativa en el aula; diseño e implementación de un plan de acompañamiento y retroalimentación al aula con foco en la interacción comunicativa; y establecimiento de las condiciones necesarias para que los/as docentes de 7° y 8° básico trabajen de forma colaborativa cuando se traten temas de convivencia escolar. El plan de solución consistió en un conjunto de actividades que consideran de manera complementaria recursos internos de la organización y externos a ella, así como aspectos psicosociales que pudieran promover el cambio de los sujetos involucrados en el problema, siendo los sujetos de este estudio los profesores de 7° y 8° básico de la escuela.

Marco conceptual

El concepto de interacción comunicativa en el aula, para esta investigación, “corresponde a las representaciones y formas en las que diferentes elementos que componen el proceso de enseñanza y aprendizaje se relacionan y comunican entre sí, además del entorno socioeducativo en el cual participan los estudiantes y docentes” (Martínez et al., 2019, p.57). Es importante recordar que el aprendizaje surge a partir de la interacción entre estudiantes, profesores y tareas (Elmore, 2010), por lo cual las habilidades comunicativas de los/as docentes y la interacción comunicativa que promueven en la sala de clases son claves para lograr aprendizajes (Martínez, 2003).

La interacción comunicativa entre los/as participantes de un aula involucra la transmisión de mensajes de formas escritas y/o verbales, y puede contener aspectos auditivos, visuales y gestuales que facilitan la comunicación entre las partes (Herrero, 2012). Así, la interacción comunicativa juega un rol clave en el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que involucra la interrelación de los distintos tipos de lenguajes, verbal, no verbal y paraverbal, reforzando o dificultando la comprensión del mensaje que el docente quiere transmitir a los/as estudiantes.

Se ha demostrado que las interacciones comunicativas positivas entre estudiantes y docentes, tales como un adecuado apoyo emocional por parte del/la profesor/a; manejo oportuno del comportamiento de los/as estudiantes; entrega de retroalimentaciones de calidad; y enfoque en la participación de los/as estudiantes, favorecen el rendimiento académico y un mejor comportamiento de los/as estudiantes en la sala de clases (Gallucci, 2014). Por otra parte, la presencia de actitudes negativas del/la profesor/a hacia los/as estudiantes, tales como un enfoque autoritario y controlador en el aula, se traducen en interacciones comunicativas negativas que tienen una directa relación con la desmotivación escolar de los/as estudiantes en una asignatura en particular (Sava, 2002). Por lo tanto, la relación entre estudiantes y docentes en la sala de clases debería enfocarse en la construcción de interacciones comunicativas positivas, en donde el docente sea una fuente de apoyo emocional y propicie la participación de los/as estudiantes en la sala de clases, con la finalidad de favorecer su aprendizaje.

Es el docente el que diseña las interacciones comunicativas en el aula, por lo cual es su responsabilidad desarrollar en los/as estudiantes herramientas lingüísticas y comunicacionales que les permitan interactuar adecuadamente, expresando sus ideas, preocupaciones y curiosidades, además del desarrollo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas (Martínez et al., 2019).

Se puede afirmar que la interacción comunicativa es permanente en el proceso de aprendizaje y debe considerar lo siguiente:

La comunicación es la base principal de cualquier proceso de interacción; el docente es el actor principal que diseña las interacciones en el aula; la interacción está presente en todo contexto sociocultural y en cualquier nivel educativo; y la interacción denota distintos niveles de profundidad y complejidad en el abordaje de los contenidos curriculares y las competencias que se desarrollan en el aula. (Martínez et al., 2019, p.58)

Las investigaciones realizadas en el área de la interacción comunicativa en los colegios, por lo general, abordan la relación del/la profesor/a de asignatura con sus estudiantes en la sala de clases y en otros espacios (De Longhi et al., 2012; Giraldo y Vélez, 2010; Sandoval, 2009), sin considerar la interacción comunicativa como un área de mejora permanente en las escuelas. En Chile, los estudios sobre interacción comunicativa en el contexto escolar son escasos. Ente estos, destacan los realizados por Martínez et al., (2019); Martinic et al. (2013); y Martinic y Vergara (2007), los cuales indican que los/as docentes no consideran las interacciones comunicativas al momento de diseñar sus clases. Por lo general, los/as estudiantes escuchan lo que expone el docente y leen o repiten información sin mayor elaboración, en un contexto vertical, en donde se espera que los/as estudiantes tengan muy poca iniciativa y actividad verbal.

Presentamos, a continuación, una investigación que concluye con la propuesta de un plan de mejora de las interacciones comunicativas en el aula en un establecimiento municipal de la Región Metropolitana, desde una mirada de la gestión directiva, con la finalidad de que la organización escolar se haga parte de la solución de este problema y promueva prácticas pedagógicas institucionales que favorezcan la interacción comunicativa en el aula.

La institución educacional en la que se desarrolló la investigación es de dependencia municipal y se ubica en el sector poniente de la

Región Metropolitana. Es un establecimiento que cuenta con enseñanza preescolar y básica, con una totalidad de 758 estudiantes distribuidos en 18 cursos y con jornada escolar completa desde 3° básico. El equipo docente está compuesto por 68 personas en total, entre docentes y asistentes de la educación. El Índice de Vulnerabilidad Escolar (IVE) es de un 51,6% en educación preescolar y de un 80,3% en educación básica y la categoría de desempeño es medio bajo (Agencia de la Calidad de la Educación, 2022).

Durante el primer semestre del año 2021, el modelo de trabajo escolar fue en modalidad remota, basado en el uso de la plataforma *Classroom* para el trabajo asincrónico y el servicio de *Google Meet*, para las clases sincrónicas. Las actividades remotas ofrecidas por este establecimiento educacional son un conjunto de acciones asincrónicas y sincrónicas que generan el aprendizaje esperado para cada nivel según la priorización curricular del año 2021. El porcentaje de conectividad en las clases remotas, durante los meses de marzo y abril del 2021, fue de un 79%.

Enfoque metodológico

En esta investigación se adoptó un enfoque cualitativo, orientado a un diseño de investigación-acción, con una perspectiva técnico-científica y con un diseño fundamental de tipo práctico (Hernández et al., 2006). Es decir, se utilizó una forma de indagación cualitativa que busca identificar un problema práctico que enfrenta una comunidad educativa, con la finalidad de ofrecer una propuesta de solución estructurada y orientada a la solución de este problema. Se eligió la metodología de Mintrop y Ordenes (2021) para formular el PdP y diseñar su solución en la comunidad educativa estudiada, debido a que esta es una forma de trabajo que permite resolver problemas prácticos y avanzar en trayectorias de mejora, resolviendo un problema a la vez.

Las etapas de la investigación fueron las siguientes: identificación de un PdP intuitivo en la institución; desarrollo de una primera indagación para levantar información relevante; elaboración de un segundo proceso de indagación para investigar las causas del PdP; y diseño de una solución de mejora a partir de un conjunto de causas relacionadas con la falta de apoyo del equipo directivo.

En la primera etapa se identificó un problema práctico en la comunidad educativa estudiada, con el objetivo de diseñar un plan de mejora útil para este establecimiento. Según Mintrop y Ordenes (2021) un PdP debe cumplir con los siguientes cinco criterios para ser considerado relevante de abordar: ser urgente y relevante para el aprendizaje de los/as estudiantes; estar relacionado con el comportamiento de personas adultas; estar en el campo de acción de un/a integrante del establecimiento; ser posible de comprobar empíricamente; y ser compartido por la comunidad escolar en su conjunto. El PdP partió como un problema intuitivo a modo de hipótesis, que pretende cumplir con los cinco criterios establecidos previamente. Luego, fue necesario aportar información y realizar indagaciones en terreno para chequear este cumplimiento, en particular, en el caso de los criterios de relevancia y de ser compartido por la comunidad educativa, ya que son los criterios más subjetivos. A continuación, se procedió a la comprensión del problema, a partir de un análisis causal, y finalmente se siguió una secuencia de pasos que permiten darle una solución sistemática y consecuente (Mintrop et al., 2018).

La definición del problema intuitivo se basó en la experiencia y campo de acción de uno de los investigadores, quien se desempeña como Inspectora General en el establecimiento. Dado que varios docentes de segundo ciclo habían comentado en reuniones de consejo que los/as estudiantes no participaban en las clases, el problema planteado de manera inicial fue el siguiente: "los/as docentes de 7° y 8° básico están realizando clases con poca interacción comunicativa con los/as estudiantes".

Se realizó una primera indagación exploratoria con el objetivo de levantar información sobre las problemáticas experimentadas por los/as docentes de segundo ciclo. Para ello se realizaron entrevistas individuales a seis actores relacionados directamente con el problema y se revisaron las actas del consejo de profesores/as, entre los meses de marzo y abril del año 2021. A partir de sus respuestas, se procedió a revisar si el problema intuitivo inicial aparece como un problema relevante y compartido por la comunidad escolar, si requería ajustes en su definición, o bien si surge algún otro problema más urgente y compartido que a la vez cumpla el resto de los criterios.

Las entrevistas individuales fueron de tipo estructuradas y tuvieron una duración de quince minutos. Se utilizó la plataforma virtual

Zoom y tuvieron como objetivo conocer cuáles fueron las principales dificultades que se presentaron en el contexto de las clases online realizadas en los cursos de 7° y 8° básico durante el primer semestre del año escolar 2021 (Tabla 1). En relación con la revisión de las actas de los consejos de profesores/as, su objetivo fue recabar evidencia y detalle sobre el PdP. Esto se realizó mediante la lectura de las actas en formato virtual y el registro de los temas tratados en el consejo de profesores, entre los meses estudiados.

Tabla 1

Caracterización de los participantes involucrados en las entrevistas personales de la primera indagación.

Género	Cargo	Nivel educativo
Femenino	Docente de Inglés	Básica segundo ciclo
Femenino	Docente de Historia y profesora jefe de 8° básico	Básica segundo ciclo
Femenino	Docente de Formación Ciudadana	Básica segundo ciclo
Masculino	Docente de Música	Básica segundo ciclo
Femenino	Orientadora	Básica primer y segundo ciclo
Femenino	Directora	Prebásica y básica

Lo segundo a realizar fue investigar las causas del PdP y para esto se hizo una nueva indagación, la cual consistió en la realización de entrevistas individuales a dos directivos del colegio y a cuatro docentes más de 7° y 8° básico. Por otra parte, se llevó a cabo un *focus group* con el equipo de convivencia escolar.

En relación con la segunda indagación, las entrevistas individuales fueron de tipo estructurada y tuvieron una duración de veinte minutos, se utilizó la plataforma Zoom y su objetivo fue identificar las causas del PdP y sus fundamentos (Tabla 2). Respecto al *focus group* realizado con el equipo de convivencia escolar, este tuvo una duración de sesenta minutos, se utilizó la plataforma Zoom y su objetivo fue comprender las causas de la poca participación de los/as estudiantes de 7° y 8° básico en las distintas asignaturas de las clases impartidas (Tabla 3).

Tabla 2

Caracterización de los participantes involucrados en las entrevistas personales de la segunda indagación.

Género	Cargo	Nivel educativo
Femenino	Jefa de la Unidad Técnico-Pedagógica (UTP)	Básica primer y segundo ciclo
Masculino	Encargado de Convivencia Escolar	Básica primer y segundo ciclo
Femenino	Docente de Ciencias Naturales y profesora jefe del 7° básico	Básica segundo ciclo
Femenino	Docente de Lenguaje y profesora jefe del 7° básico	Básica segundo ciclo
Masculino	Docente de Matemática	Básica segundo ciclo
Masculino	Docente de Educación Física y profesor jefe del 8° básico	Básica segundo ciclo

Tabla 3

Caracterización de los participantes involucrados en el "focus group" del equipo de Convivencia Escolar de la comunidad escolar estudiada.

Género	Cargo	Nivel educativo
Masculino	Encargado de Convivencia Escolar	Básica primer y segundo ciclo
Femenino	Orientadora	Básica primer y segundo ciclo
Femenino	Psicóloga	Básica primer y segundo ciclo
Femenino	Docente de aula	Básica primer ciclo

Una vez identificado el PdP y las causas de su origen, se prosiguió a diseñar una solución de mejora enfocada en la gestión de la organización escolar. Para ello se utilizó la elaboración de esquemas de espina de pescado de causa-efecto; la revisión de los recursos del establecimiento educacional; la definición de prácticas deseadas; y el uso de diagramas de impulsores que representan el proceso de cambio, en un periodo de cuatro meses (Mintrop et al., 2018). Los impulsores son fuerzas psicosociales que pueden movilizar la acción humana. Responden a emociones y motivaciones que nos empujan a cambiar. Para el diseño de las actividades que activan los impulsores, se utilizó como referencia el libro *Se puede* de la Agencia de la Calidad de la Educación (2019) y material pedagógico disponible

en la campaña *Estoy contigo* de la Fundación Educacional Arauco (2021), cuyo objetivo es conservar los vínculos y el contacto entre los distintos actores de la comunidad educativa para ayudar a mantener el sentido de pertenencia a la escuela, la motivación y, así, canalizar energías y dar soporte al proceso de enseñanza-aprendizaje.

Resultados

A continuación se presentan los resultados de la investigación en cada uno de los tres procesos desarrollados: el de indagación para revisar la definición del PdP; el de indagación para investigar las causas del PdP; y el diseño de mejora enfocado en la gestión de la organización escolar.

Primer proceso de indagación para revisar la definición del problema

Una vez identificado un posible PdP de manera intuitiva, se prosiguió a realizar la primera indagación, con el objetivo de comprobar si el problema era compartido por la comunidad educativa en su conjunto. La Tabla 4 presenta los resultados de una breve entrevista a seis profesores. Las categorías se diseñaron en base a la reiteración de las respuestas a la pregunta formulada: ¿Cuáles dirías que son las principales dificultades que se enfrentan en este contexto de clases a distancia?

Tabla 4

Resultados de las entrevistas realizadas en la primera indagación

Categoría	Síntesis de respuestas
Relación profesor-estudiante	Cinco de los seis entrevistados hacen referencia a aspectos que afectan la relación del docente con sus estudiantes.
Nivel de participación	Cuatro de los seis entrevistados describen la baja participación en clases de sus estudiantes.
Condiciones para estudiar en casa	Cuatro de los seis entrevistados identifican problemáticas familiares que intervienen en el apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje.
Situación emocional de la comunidad educativa	Cinco de los seis entrevistados hacen referencia a aspectos emocionales de los diferentes integrantes de la comunidad educativa.

En síntesis, los entrevistados indicaron varias dificultades que enfrentaron en el contexto de clases a distancia y, a partir de estas, se definieron las siguientes categorías: temáticas vinculadas con la relación profesor/a y estudiante; baja participación de los/as estudiantes en clases; dificultades de los/as estudiantes para estudiar en casa; y situaciones emocionales emergentes en la comunidad educativa.

Los resultados de la revisión de actas de los consejos de profesores/as se pueden ver en la Tabla 5. Las categorías se diseñaron en base a la reiteración de las temáticas en las actas de las reuniones.

Tabla 5

Resultados de la revisión de actas de los consejos de profesores (marzo y abril 2021)

Categoría	Síntesis de temáticas
Experiencia con los dispositivos o las plataformas virtuales que se utilizan para realizar las clases	Se mencionan, en tres de un total de seis actas, ciertas problemáticas relacionadas con las plataformas virtuales que son usadas para realizar clases online a los/as estudiantes.
Nivel de participación en las clases online de los 7° y 8° básico por parte de los/as estudiantes	En cinco de un total de seis actas, se mencionan problemas relacionados con la participación de los/as estudiantes de 7° y 8° básico en las clases virtuales.
El estado emocional de la comunidad escolar	En tres de un total de seis actas, se mencionan temas relacionados con el estado emocional de la comunidad escolar y del área de convivencia escolar.

De acuerdo con esta tabla, hay tres grandes temáticas que se reiteran en los dos meses de estudio: problemáticas relacionadas con los dispositivos o las plataformas virtuales; baja participación de los/as estudiantes de 7° y 8° básico en las clases online; y situaciones referentes al estado emocional de la comunidad.

Los resultados indicaron que el PdP intuitivo era compartido por la comunidad escolar y que los/as profesores/as se encontraban frustrados/as porque los/as estudiantes no participaban en las clases, lo que estaba afectando la percepción y motivación docente en este proceso. A partir de lo anterior, surge la inquietud sobre si acaso esta situación es transversal a la realidad que estamos viviendo hoy en día, ya que en situaciones de clases presenciales, los profesores también han comentado que estos niveles escolares son difíciles de abordar y tienen poca participación de sus estudiantes.

Segundo proceso de indagación para identificar las causas del PdP

El segundo proceso de indagación tuvo como objetivo investigar las causas internas y externas del PdP. Como ya se señaló, esto se realizó por medio de entrevistas a un grupo de directivos (ver resultados en Tabla 6) y docentes de 7° y 8° básico (ver resultados en Tabla 7) y, por otra parte, se realizó un *focus group* al equipo de Convivencia Escolar (ver resultados en Tabla 8).

En todos los casos, se utilizó una pauta de preguntas estructurada y las categorías se construyeron en base a la reiteración de las respuestas de los/as entrevistados/as frente a las preguntas relacionadas con las causas del PdP.

Tabla 6

Resultados de las entrevistas realizadas a los directivos sobre las causas del PdP. Pregunta formulada: ¿Cuáles serían las principales causas de la poca participación de los/as estudiantes de 7° y 8° básico en las clases dictadas por sus profesores/as?

Categoría	Síntesis de respuestas
Desinterés propio del/la estudiante adolescente	Los dos directivos entrevistados afirman que los/as estudiantes se encuentran desinteresados/as.
Condiciones de trabajo inadecuadas de los/as estudiantes en casa	Los dos directivos entrevistados afirman que en las casas de los/as estudiantes no están las condiciones adecuadas.
Docentes carentes de ciertas competencias digitales, para realizar clases significativas	Un directivo afirma que es necesario capacitar a los/as docentes en estos tiempos.

Tabla 7

Resultados de las entrevistas realizadas a los/as docentes sobre las causas del PdP. Pregunta formulada: ¿Cuáles serían las principales causas de la poca interacción comunicativa con los/as estudiantes de 7° y 8° básico en las clases?

Categorías	Síntesis de la categoría
Frágil rol del/la profesor/a jefe	Tres de cuatro profesores, indican que el/la profesor/a jefe juega un rol importante en favorecer la buena comunicación en el aula.
Bajo autoconcepto académico de los/as estudiantes	Un profesor indica que los/as estudiantes tienen vergüenza a equivocarse.

Condiciones de trabajo inadecuadas de los/as estudiantes en casa	Tres de cuatro profesores indican temas relacionados con las condiciones de trabajo de los/as estudiantes en casa.
Desinterés propio del estudiante adolescente	Tres de cuatro profesores indican que existe cierta desmotivación en los/as estudiantes.
Docentes carentes de ciertas competencias, para realizar clases significativas	Tres de cuatro profesores hacen referencia a las prácticas pedagógicas.
Débil alianza docente y apoderado	Tres de cuatro profesores indican falencias en el apoyo familiar.

Tabla 8

Síntesis del focus group al equipo de convivencia escolar sobre las causas del PdP. Pregunta formulada: Según lo conversado con los/as estudiantes ¿Cuáles serían las principales causas de la poca participación de los/as estudiantes de 7° y 8° básico en las clases? ¿Cómo esto afecta al grupo curso?

Categoría	Síntesis de la categoría
Condiciones de trabajo inadecuadas de los/as estudiantes en casa	De forma reiterativa, se mencionó en el <i>focus group</i> que los/as estudiantes no participan de las clases porque no poseen condiciones de trabajo adecuadas.
Desinterés propio del/la estudiante adolescente	Se mencionó tres veces en el <i>focus group</i> temáticas relacionadas con el desinterés propio del estudiante.
Bajo autoconcepto académico de los/as estudiantes	Se mencionó reiterativamente temáticas relacionadas con la falta de autoestima y la poca seguridad académica que poseen algunos estudiantes.
Docentes carentes de ciertas competencias para realizar clases significativas	Se mencionó de forma reiterativa que era necesario que los/as profesores/as buscaran estrategias para desarrollar vínculos afectivos y que no se enfocaran tanto en el ámbito académico de la clase.

A partir de los resultados anteriores, se pueden identificar un total de seis categorías no repetidas, las cuales se relacionarían con las causas del PdP, según la visión de los/as entrevistados/as. Estas corresponden a: desinterés propio del estudiante adolescente; condiciones de trabajo inadecuadas de los/as estudiantes en casa; docentes carentes de ciertas competencias digitales para realizar clases significativas; frágil rol del/la profesor/a jefe; bajo

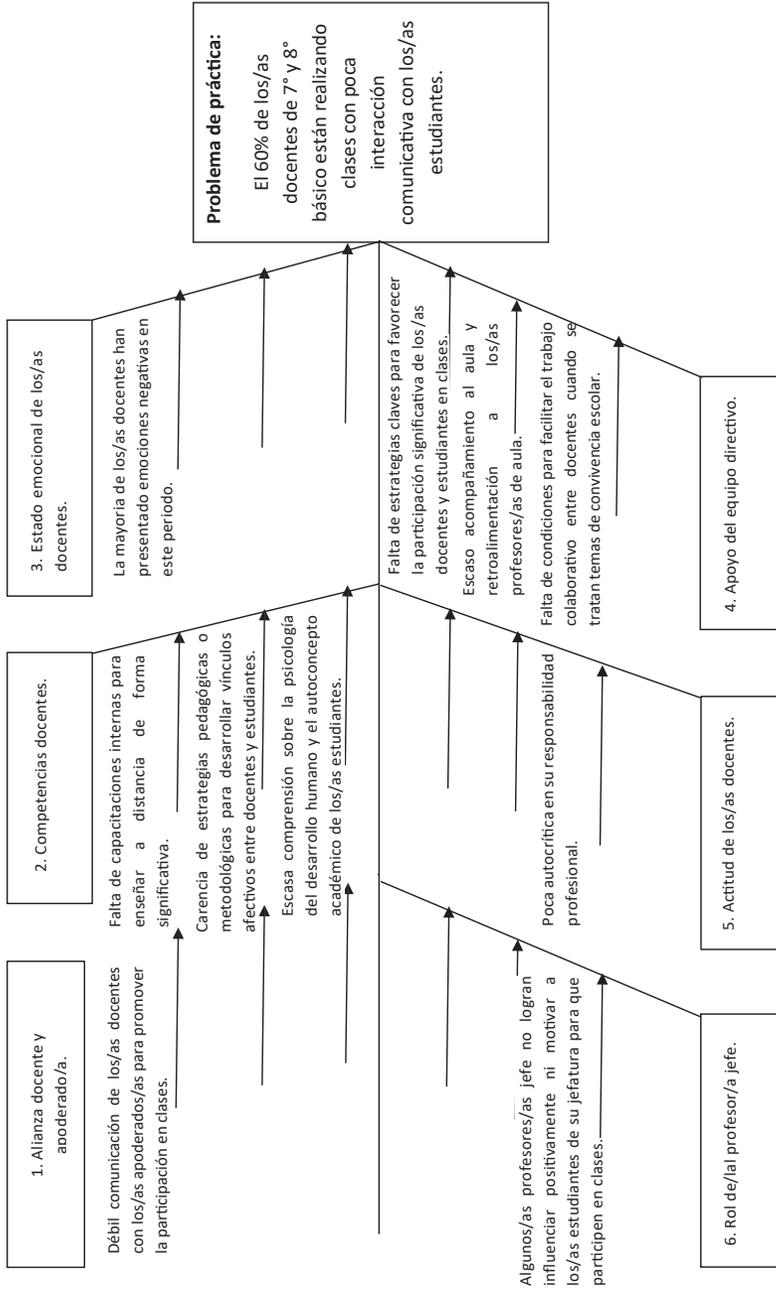
autoconcepto académico en los/as estudiantes; y débil alianza docente y apoderado. Sumado a lo anterior, se puede considerar también como causa del PdP lo identificado en la primera indagación (ver Tabla 4 y 5), en relación con el estado emocional de los/as docentes que pertenecen a la comunidad escolar, ya que fue una opinión reiterada en esta indagación y tiene una directa relación con el comportamiento de personas adultas y con el PdP.

Llama la atención que dentro de las causas identificadas por los/as entrevistados/as que son docentes, estos/as omitan su propia responsabilidad en este problema, desligándose de la importancia que tienen en generar y mantener una buena interacción comunicativa en el aula. Por su parte, los entrevistados directivos no reconocen su implicancia en este problema, ni tampoco mencionan algún tipo de estrategia de apoyo a los/as docentes que hacen clases a los niveles de 7° y 8° básico. Solo un directivo del establecimiento menciona que en el colegio no existe un proceso de acompañamiento al aula, ni tampoco un proceso de retroalimentación a los/as profesores/as que realizan clases. Además, se indica que existen espacios de trabajo colaborativo entre docentes, sin embargo, cuando se tratan temáticas relacionadas con la participación y la convivencia escolar, los/as docentes no participan activamente ni tampoco asumen algún grado de responsabilidad frente a estos temas.

Es a partir de lo anterior que se diseña un diagrama de espina de pescado causa-efecto que permite ordenar y clasificar las causas del PdP (Figura 1).

Los números del 1 al 6 de la Figura 1 corresponden a las dimensiones que agrupan las causas internas y externas del PdP. Es importante notar que no se consideraron las causas relacionadas con las condiciones de trabajo inadecuadas de los/as estudiantes en casa porque son situaciones que escapan a la gestión propia del establecimiento.

Figura 1
Espina de pescado causa-efecto del PaP



Diseño de mejora

Para comenzar el diseño de mejora se seleccionaron solamente algunas causas del problema relacionadas con la gestión escolar, que era el foco que se decidió abordar y que estaban en el campo de acción de la Inspectoría General, quien forma parte del equipo directivo del establecimiento educacional.

Las causas del PdP que tienen directa relación con la organización escolar son las que se encuentran en la dimensión 4, "Apoyo del equipo directivo", de la Figura 1. Estas corresponden a: la falta de apoyo del equipo directivo a los/as docentes y estudiantes; el escaso acompañamiento al aula y retroalimentaciones a los/as docentes; y la falta de condiciones que faciliten el trabajo colaborativo entre docentes cuando se tratan temas de convivencia escolar.

A partir del PdP y de las causas seleccionadas, se diseñaron las prácticas deseadas específicas y la práctica deseada a lograr en un periodo de cuatro meses (ver Tabla 9).

Luego de la definición de las prácticas deseadas a partir de las causas del PdP, se diseñó la propuesta de mejora para la problemática planteada. Este diseño implicó identificar los recursos internos y los impulsores de cambio que movilizan a los/as integrantes del establecimiento educacional.

Se identificaron los siguientes recursos propios del establecimiento educacional: la existencia de un equipo directivo cercano y con un liderazgo democrático; la presencia de un equipo de Convivencia Escolar proactivo y preocupado por sus estudiantes; la autonomía profesional de sus docentes para tratar temas específicos de índole pedagógico; la presencia de equipos de aula por nivel, que son reuniones entre docentes para tratar temas pedagógicos y del área de orientación escolar, de forma semanal; y la disposición de los/as docentes de trabajar de forma colaborativa entre ellos/as.

También se consideraron los siguientes impulsores de cambio o fuerzas psicosociales para movilizar a los/as docentes y a los miembros del equipo de convivencia escolar:

- Reconocimiento a la labor del equipo de convivencia escolar.
- Autonomía profesional de las y de los profesores para solucionar sus propios problemas de aula.
- Valoración del trabajo colaborativo entre las y los profesores.

Tabla 9

Relación entre el PdP, sus causas y las prácticas deseadas a lograr para el diseño del plan de mejora

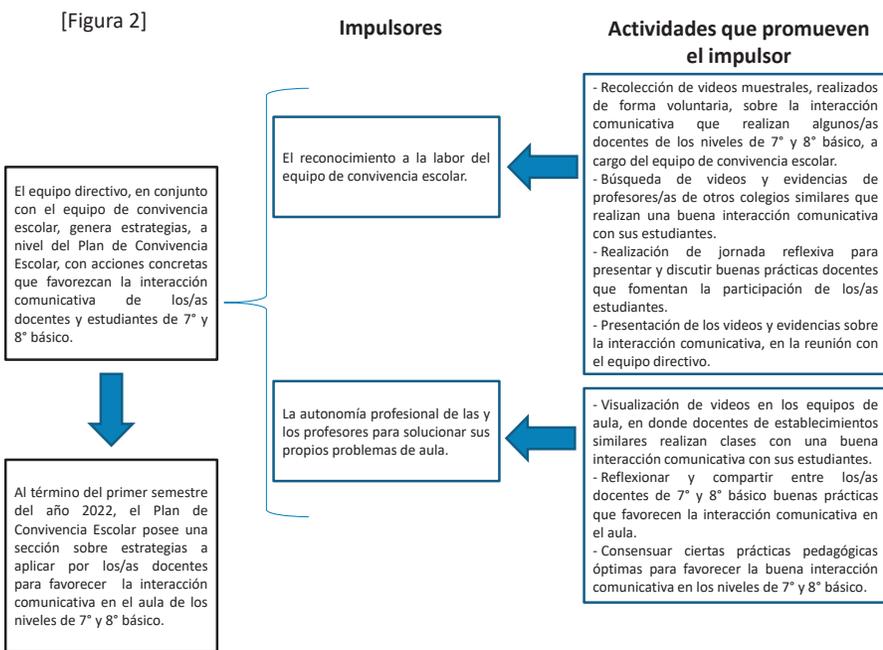
PdP	Causas del problema	Prácticas deseadas específicas	Práctica deseada
El 60% de los/as docentes de 7° y 8° básico están realizando clases con poca interacción comunicativa con los/as estudiantes.	El equipo directivo no diseña ni aplica estrategias claves para favorecer la participación de los/as docentes y estudiantes en las clases.	El equipo directivo en conjunto con el equipo de convivencia escolar, generan estrategias, a nivel del plan de convivencia escolar, con acciones concretas que favorezcan la interacción comunicativa de los/as docentes y estudiantes de 7° y 8° básico.	El 90% de los/as docentes de 7° y 8° básico realizan sus clases logrando una buena interacción comunicativa con sus estudiantes.
	El equipo directivo no implementa ni gestiona procesos de acompañamiento docente y retroalimentación a las clases virtuales realizadas durante este año.	El equipo directivo en conjunto con los/as docentes de 7° y 8° básico definen e implementan un plan de acompañamiento y retroalimentación en el aula con foco en la interacción comunicativa entre los/as docentes y estudiantes, que es continuo en el tiempo.	
	El equipo directivo no genera las condiciones para facilitar el trabajo colaborativo entre los/as docentes cuando se tratan temas de convivencia escolar.	El equipo directivo establece las condiciones necesarias para que los/as docentes de 7° y 8° básico trabajen de forma colaborativa cuando se tratan temas de convivencia escolar.	

Nota: Las prácticas deseadas específicas se elaboraron en base a una determinada causa del PdP y estas se conectan directamente con la práctica deseada que se intenta lograr.

De esta manera, las actividades se diseñaron considerando los recursos existentes en el establecimiento con el fin de activar los impulsores que promueven el logro de las prácticas deseadas específicas y, a través de ellas, el cumplimiento de la práctica deseada a nivel general. El diseño de mejora del PdP se puede observar en las Figuras 2, 3 y 4, respectivamente.

Figura 2

Diagrama de impulsores del cambio: 1° práctica deseada específica



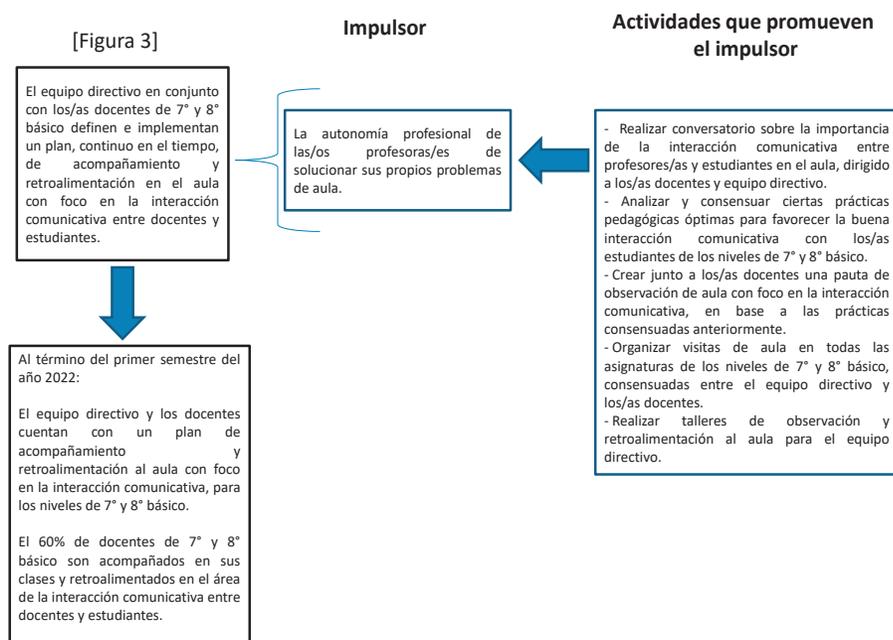
Nota: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

El primer y segundo conjunto de actividades de la Figura 2 están a cargo del equipo de Convivencia Escolar del establecimiento educacional, y están orientados a activar los impulsores definidos en la imagen que promoverán que el equipo directivo, en conjunto con el equipo de Convivencia Escolar, genere estrategias, a nivel del Plan de Convivencia Escolar, con acciones concretas que favorezcan la interacción comunicativa de los/as docentes y estudiantes de 7° y 8° básico. Se espera como meta de esta práctica deseada específica que, en el tiempo determinado, el Plan de Convivencia Escolar posea una sección sobre estrategias a aplicar por los/as

docentes para favorecer la interacción comunicativa en el aula de los niveles de 7° y 8° básico.

Figura 3

Diagrama de impulsores del cambio: 2° práctica deseada específica

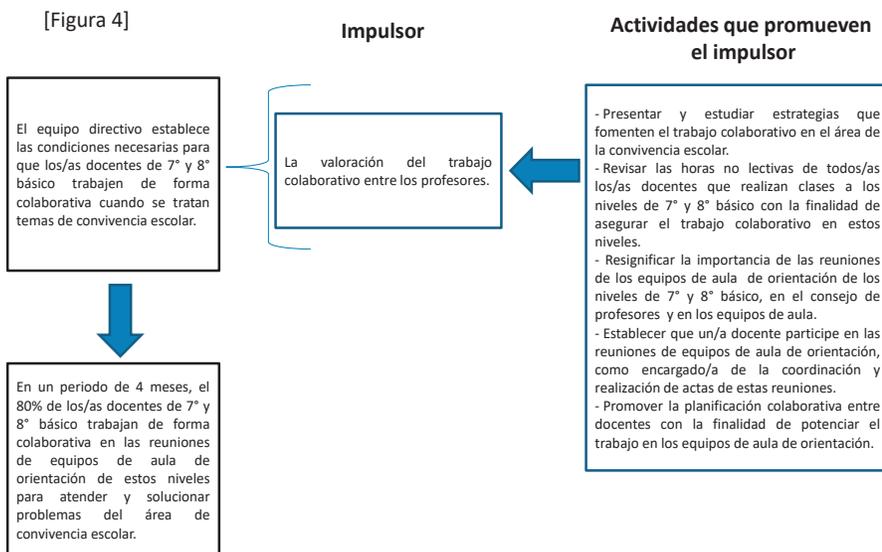


Nota: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

El grupo de actividades de la Figura 3 está a cargo del equipo directivo del establecimiento educacional y está destinado a activar el siguiente impulsor: la autonomía profesional de las y los profesores/as para solucionar sus propios problemas de aula. Este impulsor fomentará que el equipo directivo en conjunto con los/as docentes de 7° y 8° básico definan e implementen un plan de acompañamiento y retroalimentación en el aula con foco en la interacción comunicativa entre docentes y estudiantes, que sea continuo en el tiempo. Se espera como metas a esta práctica deseada específica que, en el tiempo determinado, el equipo directivo y los/as docentes cuenten con este plan de acompañamiento y retroalimentación al aula con foco en la interacción comunicativa para los niveles de 7° y 8° básico. Es importante mencionar que el porcentaje establecido en la meta (60%) es un dato aproximado a lograr.

Figura 4

Diagrama de impulsores del cambio: 3° práctica deseada específica



Nota: Elaboración propia a partir de los resultados obtenidos.

El conjunto de actividades de la figura 4 está a cargo del equipo directivo del establecimiento educacional y está orientado a activar el siguiente impulsor: la valoración del trabajo colaborativo entre los profesores. Este impulsor hará que el equipo directivo establezca las condiciones necesarias para que los/as docentes de 7° y 8° básico trabajen de forma colaborativa cuando se traten temas de convivencia escolar. Se espera como meta de esta práctica deseada específica que, en un periodo de 4 meses, el 80% de los/as docentes de 7° y 8° básico trabajen de forma colaborativa en las reuniones de equipos de aula de orientación de estos niveles para atender y solucionar problemas del área de Convivencia Escolar. Es importante mencionar que el porcentaje establecido en la meta es un dato aproximado a lograr.

Análisis y discusión de los resultados

La interacción comunicativa es un concepto muy poco abordado en las escuelas, especialmente en el área de la organización escolar. Por lo general, las investigaciones sobre este tema son abordadas

desde la relación del/la docente de asignatura con sus estudiantes en la sala de clases (De Longhi et al., 2012; Giraldo y Vélez, 2010; Sandoval, 2009). Sin embargo, estos trabajos han mostrado que los/as docentes de aula no consideran este factor clave en el diseño de clases, lo que provoca muy poca participación de los/as estudiantes (Martínez et al., 2019; Martinic et al., 2013; Martinic y Vergara, 2007).

En el colegio estudiado se evidenció que los/as docentes de 7° y 8° básico estaban teniendo problemas de interacción comunicativa con sus estudiantes en las clases virtuales, lo que impedía generar y mantener un vínculo afectivo, y provocaba un clima de desmotivación y frustración en el aula. Es a partir de los antecedentes anteriores que se definió como PdP que el 60% de los/as docentes de 7° y 8° básico están realizando clases con poca interacción comunicativa y se fijó como objetivo de esta investigación diseñar un plan de mejora para que el 90% de los/as docentes de 7° y 8° básico realicen sus clases con una buena interacción comunicativa con sus estudiantes, en un periodo de cuatro meses.

Durante la primera indagación, es importante destacar que los/as profesores/as no indican directamente la existencia de problemas en la interacción comunicativa en la sala de clases, sino que revelan que tienen dificultades en cinco temáticas (ver Tabla 4 y 5), tres de las cuales se relacionan directamente con la interacción comunicativa en el aula: dificultades para establecer una adecuada relación entre profesor/a y estudiante; baja participación de los/as estudiantes en la sala de clases; y dificultades en el manejo de los dispositivos o las plataformas virtuales que se utilizan para realizar las clases. Es a partir de lo anterior que podemos comentar que el concepto de interacción comunicativa es relativamente desconocido en esta comunidad escolar, lo que explica por qué los/as docentes no verbalizan este concepto, tanto en las entrevistas como en los consejos de profesores/as.

En el desarrollo de la segunda indagación se observa que los comentarios realizados por los/as participantes revelan diferentes niveles de abstracción y acercamiento al problema identificado dependiendo del estamento que se trate. Por una parte, los directivos, incluido el equipo de Convivencia Escolar, señalan la falta de condiciones actitudinales y materiales de los/as estudiantes y la debilidad de competencias profesionales de los/as docentes (ver Tabla 6 y 8), mientras que los/as docentes se centran principalmente en el desempeño que juegan los/as profesores/as jefes, estudiantes

y familia en este período de enseñanza virtual (ver Tabla 7). Por lo tanto, podemos decir que dependiendo del grupo de estudio se obtienen diferentes causas del PdP que, a los ojos de los/as participantes, son muy relevantes y que podrían llegar a transformarse en distintos enfoques de mejora que proveerían distintas soluciones a la problemática de estudio.

Al analizar la totalidad de causas del PdP, descritas y ordenadas en la Figura 1, se puede notar la existencia de causas relacionadas directamente con los/as docentes, tales como la falta de competencias profesionales para enseñar de forma significativa en el aula; el estado emocional de las personas que cumplen el rol de docente; y la poca autocrítica en su labor docente. Por otra parte, existen causas relacionadas con la organización escolar, tales como la deficiente alianza entre los/as docentes y sus apoderados; la falta de competencias profesionales en los/as docentes para realizar clases significativas; el estado emocional de los/as docentes; la falta de apoyo del equipo directivo a los/as docentes y estudiantes; el escaso acompañamiento al aula y retroalimentaciones a los/as docentes; la falta de condiciones para facilitar el trabajo colaborativo entre los/as docentes cuando se tratan temas de convivencia escolar; y el débil rol del/la profesor/a jefe en estos tiempos. En la investigación, el foco de mejora se basó en las causas relacionadas con el apoyo del equipo directivo a los/as docentes, debido a que el campo de acción de la co-investigadora e inspectora de este colegio es el equipo directivo, teniendo influencia en este espacio, y porque la organización escolar es la responsable de proveer la coordinación y apoyo necesario para que los procesos de enseñanza-aprendizaje se ejecuten efectivamente por los/as docentes de estos niveles. Lo anterior, no limita la posible existencia de otros planes de mejora enfocados en otras causas del PdP.

El diseño del plan de mejora se enfocó en trabajar en las causas de la dimensión “apoyo del equipo directivo” del diagrama de espina de pescado de la Figura 1. Su desarrollo implicó elaborar nuevas prácticas deseadas a partir de las causas de esta dimensión y elaborar diagramas de impulsores del cambio para cada práctica deseada específica. Al observar la Tabla 9, se puede notar que las prácticas deseadas específicas son la conversión antagónica de una causa del problema determinado. Se espera que el desarrollo de estas prácticas particulares por los distintos actores involucrados, logren el cumplimiento de la práctica deseada, que deriva directamente del

PdP: Una limitación importante que considerar en este proceso de mejora es la mirada acotada a solo un conjunto de causas del PdP, definidas mayoritariamente por los directivos, por lo cual si el diseño de mejora no es bien abordado y relatado a los/as docentes, se pueden generar ciertas dificultades al momento de implementarlo en el colegio, debido a la resistencia natural que se genera en todo proceso de cambio en una organización humana (Waissbluth, 2008).

Los diagramas de impulsores de cambio de las prácticas deseadas de las Figuras 2, 3 y 4 tienen como factor clave el uso de los impulsores, como propulsores de las prácticas deseadas específicas que llevarán al cumplimiento de las metas propuestas. En este sentido, el diseño de las actividades juegan un rol importante y su elaboración se basó en la consideración de los recursos internos propios de la escuela, así como en referentes bibliográficos que sistematizan buenas experiencias en el ámbito de la convivencia escolar, tales como el caso de la comunidad del Centro Educacional San Antonio de la ciudad de Talca (Agencia de Calidad de la Educación, 2019) y el material pedagógico de la campaña *Estoy contigo* (Fundación Educacional Arauco, 2021). Dichas actividades fueron seleccionadas y contextualizadas en base a la realidad educativa del establecimiento estudiado.

Es importante mencionar que el equipo clave en este proceso de cambio es el de Convivencia Escolar, debido a que es del encargado de recolectar evidencia sobre la buena interacción comunicativa, tanto dentro del colegio como en otros establecimientos similares, y presentárselos al equipo directivo y docentes de 7° y 8° básico (ver actividades de la Figura 2). Es esperable que el equipo de Convivencia Escolar logre mostrar adecuadamente la evidencia al equipo directivo y logre su apoyo en el desarrollo de las próximas actividades a realizar. La elección del equipo de Convivencia Escolar como actor fundamental en el diseño de mejora se debe a que es parte del campo de acción directo de la coinvestigadora e inspectora del colegio.

La implementación de este diseño en la escuela estudiada es factible y viable, ya que la inspectora trabaja hace más de diez años en este establecimiento, por lo que conoce el tipo de escuela, la comunidad escolar, su ambiente y las características de los/as docentes, los/as estudiantes y sus familias. A la vez, se cuenta con el apoyo total del equipo directivo para el desarrollo de este plan, teniendo a disposición todos los recursos y las facilidades necesarias

para realizarlo. En términos financieros el presente diseño de mejora es viable de aplicar en la escuela, ya que no implica ningún costo extra porque la mayoría de las actividades a realizar se implementarán dentro de espacios de funcionamiento habitual del establecimiento. La única actividad nueva son los talleres de observación y retroalimentación al aula para el equipo directivo, (última actividad de la Figura 3), pero estos se pueden incorporar en el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) de la escuela en el área de Convivencia Escolar y ser financiados por dineros de la Subvención Escolar Preferencial (SEP), como una acción que fomenta el mejoramiento de la calidad de la educación en una escuela con un alto número de estudiantes preferentes y prioritarios/as. En cuanto a la organización institucional, existen las condiciones y recursos necesarios para aplicar este plan de mejora sin modificar el funcionamiento interno de la escuela, ya que las acciones son parte de actividades instauradas en el establecimiento. Solamente se deben ajustar y optimizar los tiempos para poder incorporar las actividades propuestas. Respecto a los recursos humanos del establecimiento, en su gran mayoría no tienen ningún cambio en sus funciones generales, el único cambio será la designación de un profesor/a encargado/a de la coordinación y realización de actas de las reuniones de equipos de aula de orientación (penúltima actividad de la Figura 4).

El uso del enfoque de Resolución de Problemas para la Mejora Continua permitió identificar un PdP en la comunidad escolar estudiada, indagar y estudiar sus causas y diseñar un plan de mejora factible y viable a realizar. Es relevante entender que los procesos de mejora en las escuelas deben ser mirados desde una lógica analítica, sistemática y acotada a un determinado conjunto de causas del problema con la finalidad de resolver un problema a la vez, e impulsar la mejora escolar (Mintrop et al., 2018). Con relación a las ventajas de esta metodología, se reconoce su adaptabilidad y versatilidad, ya que puede implementarse en cualquier comunidad escolar, permitiendo resolver diferentes PdP en contextos escolares diversos; además, se destaca su sencillo diseño práctico, que facilita a los participantes seguir esta secuencia de pasos en el tiempo y no perder la perspectiva del problema y su solución en la institución escolar. Por otro parte, sus desventajas están orientadas a que es muy dependiente del campo de acción de la persona o grupo de individuos que impulsa esta metodología, por lo cual podría verse limitada por ciertos grupos sociales y/o políticos influyentes

que están fuera del campo de acción directo de los actores que buscan promover esta metodología dentro de la institución escolar. Otra desventaja reconocible de esta metodología es que en las primeras etapas de la elaboración del PdP existe un componente muy subjetivo entre los/as participantes de su diseño, por lo cual es muy importante que el problema intuitivo identificado sea realmente compartido por toda la comunidad escolar y no solo por un grupo de personas que está inmerso en el problema.

Por último, es destacable reconocer el valor de la experiencia de haber participado de una investigación-acción con actores ya conocidos en el establecimiento educacional, y de poder conversar, trabajar y colaborar en los mismos espacios profesionales de la escuela, pero teniendo otro enfoque y disposición a mejorar las propias prácticas profesionales. En este sentido, se abren tanto oportunidades como desafíos para la mejora escolar en la institución escolar que podrán ser conducidos por los propios directivos y docentes desde una perspectiva más interna y orientada desde el colegio hacia el colegio.

Referencias

- Agencia de Calidad de la Educación (2019). *Se puede: Quince prácticas de gestión curricular, estrategias de aula y educación integral*. https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/4483/Se_puede_tres_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Agencia de la Calidad de la Educación. (2022). *Mapa establecimientos educacionales*. <https://localizar.agenciaeducacion.cl/>
- DE LONGHI, A.L., FERREYRA, A., PEME, C., BERMUDEZ, G.M.A., QUSE, L., MARTÍNEZ, S., ITURRALDE, C. Y CAMPANER, G. (2012). La interacción comunicativa en clases de ciencias naturales. Un análisis didáctico a través de los circuitos discursivos. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 9(2), 178-195. DOI: 10498/14728
- ELMORE, R. (2010). *Mejorando la escuela desde la sala de clases*. Salesianos Impresores S.A.
- Fundación Educacional Arauco (2021). *Campaña Estoy Contigo*. <https://www.fundacionarauco.cl/actualidad/lanzamiento-estoy-contigo/>
- GALLUCCI, J. (2014). *Investigating the effect of increasing positive teacher-student interactions on adolescent behavior and teacher student relationships* [Tesis de doctorado no publicada]. Universidad de Connecticut.

- GIRALDO, C.A. Y VÉLEZ, C.F. (2010). Las interacciones comunicativas en la educación básica secundaria: un estudio de caso. *Revista Latinoamérica de Estudios Educativos*, 6(1), 29-57.
- HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mc Graw-Hill.
- HERRERO, P. (2012). La interacción comunicativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. *Revista electronica de investigación Docencia Creativa*, (1), 138-143.
- MARTÍNEZ, J. (2003). Hacia una enseñanza de lenguas extranjeras basada en el desarrollo de la interacción comunicativa. *Didactica (Lengua y Literatura)*, (15), 139 - 160.
- MARTÍNEZ, P., ARMEGOL, C. Y MUÑOZ, J. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 55-74.
- MARTINIC, S., VERGARA, C. Y HUEPE, D. (2013). Uso del tiempo e interacciones en la sala de clases: un estudio de casos en Chile. *Pro-Posicoes*, 24(1), 123-135. <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000100009>
- MARTINIC, S. Y VERGARA, C. (2007). Gestión del tiempo e interacción del/la profesor/a-alumno en la sala de clases de establecimientos con Jornada Escolar Completa en Chile. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 3-20.
- MINTROP, R. Y ÓRDENES, M. (2021). *Resolución de problemas para la mejora continua. Una guía práctica para líderes educativos*. LOM.
- MINTROP, R., ORDENES M. Y MADERO, C. (2018). Resolución de problemas para la mejora escolar: el enfoque del *design development*. En J. Weintein y G. Muñoz (Eds.). *Como cultivar el liderazgo educativo: trece miradas* (pp. 323-354). Ediciones Universidad Diego Portales. https://www.researchgate.net/publication/330291556_Resolucion_de_problemas_para_la_mejora_escolar_el_enfoque_del_design_development
- SANDOVAL, L.A. (2009). Las interacciones sociales que se desarrollan en los salones de clase y su relación con la práctica pedagógica que realiza el docente de aula. *Posgrado y Sociedad*, 9(2), 32-57.
- SAVA, F.A. (2002). Causes and effects of teacher conflict-inducing attitudes towards pupils: a path analysis model. *Teaching and Teacher Education*, (18), 1007-1021.
- WAISSBLUTH, M. (2008). *Gestión del cambio en el sector público*. <https://www.mariowaiissbluth.com/publicaciones/>