



PRÁCTICAS PARA FOMENTAR UNA CULTURA DE ALTAS EXPECTATIVAS  
EN UNA COMUNIDAD EDUCATIVA

POR: VALENTINA ZAPATA QUIROZ

Proyecto de Grado presentado a la Facultad de Educación de la Universidad del  
Desarrollo para optar al grado académico de Magíster en Dirección y Gestión Escolar

PROFESORA GUÍA:

SRA. CAROLINE CEA CURIMILLA

Junio 2022  
SANTIAGO

© Se autoriza la reproducción de esta obra en modalidad acceso abierto para fines académicos o de investigación, siempre que se incluya la referencia bibliográfica

## Índice

I.	Resumen.....	1
II.	Antecedentes del contexto.....	2
III.	Problema identificado.....	5
IV.	Descripción de Plan de Innovación o Mejora.....	8
V.	Metodología para la revisión bibliográfica.....	11
VI.	Descripción de los Hallazgos en la Revisión Bibliográfica.....	14
VII.	Marco Conceptual Esquemático.....	26
VIII.	Conclusiones, Reflexión Profesional e Implicancias para la Práctica.....	27
IX.	Bibliografía.....	33

## I. Resumen

Para comenzar, esta investigación surge a partir del diagnóstico realizado en un establecimiento educativo, de dependencia particular subvencionada, de la comuna de Lo Barnechea, Región Metropolitana. Esta institución, que imparte desde educación inicial a IV° medio, presenta un Índice de Vulnerabilidad Estudiantil del 92%. Debido a esto y al contexto familiar de los estudiantes, se observa un problema: la comunidad docente propicia una cultura de bajas expectativas con sus estudiantes, situación que impacta en el aprendizaje de estos y en su trayectoria académica.

Para abordar el problema identificado, se planteó un plan de innovación. Este consistía en el diseño de un Plan de promoción de una cultura de altas expectativas. El objetivo de este documento era establecer lineamientos en torno a prácticas que promovieran las altas expectativas en la sala de clases y en la comunidad en general. Considerando lo anterior, se definió una pregunta de investigación. Esta consiste en: ***“¿Qué prácticas docentes fomentan una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa?”***.

A partir del punto anterior, se realizó una revisión sistemática de la literatura en donde se identificaron tres prácticas docentes que promueven las altas expectativas. Primero, fomentar un clima de aula afectivo a través del vínculo docente-estudiantes, altas expectativas conductuales, y la forma en que se estructura el trabajo de los estudiantes. Segundo, desarrollar una mentalidad de crecimiento en la comunidad educativa, identificando el tipo de mentalidad que prevalece en la persona, enseñando sobre la plasticidad cerebral, aceptando el error como parte del aprendizaje, y halagando procesos, no rasgos. Tercero, brindar oportunidades desafiantes de aprendizaje a los estudiantes a través de un feedback que los responsabilice de su proceso como aprendices, promoviendo un rol activo de estos, y desafiándolos a partir de las respuestas que entregan.

Como conclusión, las tres prácticas identificadas en los hallazgos podrían ser incorporadas en el Plan de innovación, abordando el problema identificado. Sin embargo, debido a que implica un cambio de creencias, el problema no necesariamente podría ser resuelto solo a través de la implementación del Plan considerando, además, que el verdadero impacto podría visualizarse en el largo plazo. Más aún, debido al contexto actual, existen otros desafíos que requieren la atención de los docentes y de la comunidad en general. Por ejemplo, abordar los problemas de convivencia entre estudiantes. Por lo mismo, para lograr el impacto esperado del plan de innovación, será necesario ejecutar acciones complementarias a la originalmente planteada.

***Palabras clave:*** expectativas docentes, motivación escolar, mentalidad de crecimiento, y altas expectativas.

## II. Antecedentes del Contexto

El establecimiento educativo en el que se basó el diagnóstico, es un colegio particular subvencionado ubicado en la comuna de Lo Barnechea, Región Metropolitana. En esta comuna reside un 96% del estudiantado en donde, específicamente, el 80% de estos proviene de la población La Ermita de San Antonio y, los demás, de la toma del cerro 18, del pueblo Lo Barnechea, y de Arrayán y Mapocho (Municipalidad de Lo Barnechea, 2016). Según JUNAEB (2019), “9 de cada 10 estudiantes están catalogados como en situación de vulnerabilidad”, con un Índice de Vulnerabilidad Escolar de 92% según medición 2019, siendo uno de los colegios más vulnerables del sector oriente. Asimismo, un 51% de los/as estudiantes son catalogados como Prioritarios, y un 43% son considerados Preferentes (JUNAEB, 2019).

En relación a su Proyecto Educativo Institucional (en adelante, PEI), este busca potenciar el desarrollo integral de los estudiantes. Para esto, declara tanto en su misión como en su visión y sellos el desarrollo de ciertas habilidades y competencias que favorezcan su autonomía y la continuidad de su formación académica más allá de las dificultades que el contexto pueda propiciar.

Adicionalmente, en el PEI se declara el propósito inicial del establecimiento como parte de su historia. El objetivo inicial del colegio era ser una guardería, brindando apoyo a las madres, padres y familias que vivían en los alrededores del establecimiento para que permanecieran en el mundo laboral, considerando que estos eran quienes sostenían los hogares. Sin embargo, a medida que transcurrieron los años, el colegio fue cambiando este propósito, apoyando a los niños, niñas y jóvenes a través de lo pedagógico como una forma de lograr movilidad social. Por lo mismo, fueron adicionando niveles educativos año tras año. Hoy en día, cuentan con 2 cursos por nivel desde Pre-Kinder a IV° medio, distribuidos en dos sedes geográficamente separadas: Junior y Middle-Senior.

Además, en el PEI se declaran los perfiles de los distintos estamentos del establecimiento. Un factor en común entre estos es que se espera que desarrollen y

promuevan una cultura de altas expectativas, relevando lo esencial de esto para cada estudiante tanto en lo académico como en lo personal, pues esto les ayudará a enfrentar los distintos desafíos que pudieran surgir. En este escrito se entenderá por Altas Expectativas cuando “los alumnos se sienten desafiados a aprender y son apoyados por el profesor, quien cree realmente que todos sus alumnos y alumnas pueden aprender y esforzarse para ello, favoreciendo el ejercicio de su autonomía” (Ministerio de educación [MINEDUC], 2008).

Por otro lado, es importante caracterizar a las familias de quienes estudian en el establecimiento diagnosticado. Según JUNAEB (2019), existe una diversidad en la composición de estas familias: biparentales, monoparentales, extenso biparental o monoparental, entre otros. Además, explicita que el 50% de los padres finalizó la enseñanza media, mientras que el otro 50% completó solo la enseñanza básica. Adicionalmente, solo el 50% de los padres dice estar presente en la crianza, por lo que, en su mayoría (47%), las jefaturas de hogar son delegadas a las madres, quienes también están a cargo del cuidado de sus hijos e hijas.

En cuanto a las responsabilidades en torno a la educación de los estudiantes, se espera que madres, padres y apoderados tengan un rol activo en el proceso educativo del estudiantado, expectativa declarada en el perfil del establecimiento. También, se solicita que participen solo en dos instancias: reuniones trimestrales de curso y entrevistas personales. Asimismo, se espera que apoyen en el aprendizaje a través del acompañamiento en tareas, desarrollo de hábitos de estudio, etc.

En relación a la comunidad docente, esta está compuesta por 46 docentes ejerciendo en distintos niveles y disciplinas. En términos de enseñanza, cada docente determina cómo planifica y ejecuta sus clases, respetando los lineamientos curriculares entregados por el MINEDUC. Lo anterior también aplica para las evaluaciones, pues cada docente decide cómo medir y evaluar los aprendizajes del alumnado. Cabe mencionar que, además de ejecutar las clases disciplinares, muchos ejecutan el rol de profesor jefe, quien

está a cargo de monitorear a cada estudiante de su jefatura tanto en lo académico como en lo valórico, e incluso a nivel familiar. Para esto, entrevista a apoderados, lidera reuniones de curso, deriva estudiantes al área que corresponde en el caso de existir situaciones por abordar, entre otras cosas.

Por último, en lo que concierne a la conformación y responsabilidades del Cuerpo Directivo Docente (en adelante, CDD). Este está compuesto por un rector, dos directores académicos y dos coordinadoras académicas. Estos dos últimos cargos separados por sede. Este equipo se reúne semanalmente para reflexionar en torno a los datos que levantan sobre el aprendizaje del estudiantado y los diversos factores que los influyen. Además, en caso de existir una situación de riesgo para un estudiante, tanto directores como coordinadoras académicas se reúnen con apoderados para abordar dicha situación y, así, generar un plan de trabajo. Por otro lado, en términos de lo que plantea el PEI a través de su misión, visión, sellos y perfiles, el CDD es el primer responsable de generar las condiciones propicias para que tanto docentes, estudiantes y familias se desarrollen dentro de una cultura de altas expectativas.

### **III. Problema Identificado**

Debido al propósito inicial del establecimiento, ha sido complejo para la comunidad docente y directiva el promoverlo como un lugar para aprender, especialmente ante los padres y apoderados. Adicionalmente, el contexto socioeconómico de los estudiantes y sus familias también ha impactado en cómo los distintos actores de la comunidad toman decisiones pedagógicas. Lo anterior ha desencadenado en un nudo crítico o problema, el cual consiste en el desarrollo de una cultura de bajas expectativas en la comunidad educativa. Esto afecta directamente a los estudiantes y a su aprendizaje, potenciando una creencia de que estos no pueden aprender y mejorar como cualquier otro estudiante debido al lugar donde nacieron. Particularmente, esto es importante debido a que “las expectativas de una persona sobre el comportamiento de otra puede funcionar como una profecía auto-cumplida” (Rosenthal y Jacobson, 1968, p. 174), es decir, los estudiantes se comportarán según los estímulos que reciban del exterior (Rosenthal y Jacobson, 1968). Esto refleja una serie de consecuencias identificadas a través de un diagnóstico institucional, las que consideran a cada actor que compone la comunidad.

En relación a los padres y apoderados, primero, no priorizan el aprendizaje de los estudiantes. Esto se observa en que no envían a los estudiantes a clases constantemente. Como consecuencia, un 49% de estudiantes se encuentra en riesgo de repitencia. Lo anterior incide en el rendimiento académico, pues al no asistir a clases, no adquieren los aprendizajes mínimos. Tanto es así que un 37% de los estudiantes se encuentra en situación de repitencia por sus bajas calificaciones. Considerando ambas, asistencia y calificaciones, un 50,2% del estudiantado está en riesgo de repitencia por dichos factores. Según la Coordinadora académica de enseñanza media, la inasistencia a clases de algunos estudiantes se debe a que sus padres y apoderados prefieren que estos tengan un trabajo remunerado, pues ven más importante el ingreso de recursos económicos en el hogar en comparación a ir al colegio, en donde no ven beneficio alguno.

Segundo, se evidencia un nulo o bajo apoyo a los estudiantes en las actividades relacionadas a su aprendizaje. En diversas ocasiones, estudiantes no cumplen con sus deberes educativos debido a que no hay un adulto apoyándolos y/o supervisándolos en dicha tarea. Según la Coordinadora académica de la sede Junior, esto es aún más evidente en educación inicial y primer ciclo de enseñanza, etapas en que los estudiantes dependen de los adultos para realizar sus deberes. Ante esto, los apoderados argumentan que no tienen tiempo, que no saben cómo ayudar, que tienen otras responsabilidades más importantes por abordar, entre otras razones. Adicionalmente, a pesar de que el establecimiento tiene solo dos instancias definidas con los apoderados (reuniones y entrevistas), estos no asisten a esos espacios de forma constante. Incluso, cuando asisten, se percibe una actitud de molestia ante quien los entrevista, pues sienten que no es su responsabilidad el apoyar en el proceso de enseñanza-aprendizaje de sus hijos.

En cuanto a los estudiantes, su proyección académica es nula o casi inexistente. Debido al contexto socioeconómico y al bajo apoyo de las familias, un 43% de estudiantes no ingresa a estudios superiores al finalizar la enseñanza media y un 47% prefiere estudiar en institutos técnicos-profesionales. Una de las causas de esta situación es que se ven forzados a trabajar a tiempo completo o ven la necesidad de obtener un título profesional en un corto periodo de tiempo para, luego, ingresar al mundo laboral.

En relación a la comunidad docente y directiva, se observa que, primero, no existe un lineamiento institucional en torno a cuán desafiantes deben ser las clases y evaluaciones. Según MINEDUC (2008), se entiende por clases desafiantes como las actividades cuya complejidad no sea tan alta que lleve a la frustración de los estudiantes ni tan fáciles que lleven al desinterés o aburrimiento de estos. En este caso, si los docentes consideran que el contexto de los estudiantes es complejo, tienden a realizar actividades menos desafiantes como una forma de apoyarlos. Como consecuencia, no movilizan el aprendizaje de los estudiantes de acuerdo a su trayectoria académica.

Segundo, existe una creencia sobre estudiantes del Programa de Integración/Inclusión Escolar (en adelante, PIE): una vez ingresan al programa, nunca salen. Los docentes del establecimiento no visualizan avances en el aprendizaje de los participantes de dicho programa. Asimismo, al creer que estos estudiantes no cuentan con las herramientas necesarias para enfrentar el desafío de la educación, no promueven el desarrollo de habilidades esperadas de acuerdo con su nivel de aprendizaje. Sin embargo, según MINEDUC (2021), se espera que “[el docente] demuestra altas expectativas respecto al potencial de aprendizaje de todos sus estudiantes”, situación que no estaría ocurriendo en el establecimiento.

Tercero, el Cuerpo Directivo Docente ha priorizado objetivos que consideraron más urgentes como, por ejemplo, la pandemia por Covid-19. Esto ha reflejado una carencia de lineamientos claros que fomenten una cultura de altas expectativas con estudiantes, sus familias e incluso con los docentes. Esto se opone a lo esperado, sobre todo en torno a las responsabilidades de los directores, pues se espera que “instaure[n] una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa” (MINEDUC, 2014).

Considerando lo descrito anteriormente, esta investigación se centra en torno a la pregunta: ***“¿Qué prácticas docentes fomentan una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa?”***.

Resolver esta pregunta generará lineamientos institucionales referidos a las prácticas pedagógicas que fomentan una cultura de altas expectativas. Así, los estudiantes dispondrán de un ambiente propicio para el aprendizaje, impactando en la proyección académica y personal de estos. Por consiguiente, hay una posibilidad de cambiar las creencias que las familias tienen sobre el colegio, comenzando a ver este espacio como un lugar para aprender y, sobre todo, como un lugar que entrega herramientas para lograr la movilidad social. Pues, según el MINEDUC y UNICEF (2004), diversos estudios han manifestado que la escuela tiene el poder de generar el cambio e impacto en los aprendizajes e incluso de superar los obstáculos que el contexto familiar determina.

#### IV. Descripción de Plan de Innovación o Mejora

De acuerdo al problema identificado, la pregunta que guía esta investigación es “*¿Qué prácticas docentes fomentan una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa?*”. Por lo mismo, el plan de innovación consiste en la elaboración del Plan de Promoción de una Cultura de Altas Expectativas. El objetivo de este es generar lineamientos institucionales a través de la instalación de ciertas prácticas pedagógicas, para generar un ambiente propicio para los estudiantes en materia de creencias. A continuación, se detalla cómo está planificado su diseño.

Primero que todo, cabe mencionar que la elaboración del Plan consta de dos fases: la etapa 1, denominada “Reflexión y definiciones”, y la etapa 2, “documentación del plan”. En cuanto al tiempo de diseño de todo el plan, se estima que podría ser de un trimestre académico, iniciando en octubre del 2022 hasta diciembre del mismo año.

Respecto a la etapa 1, reflexión y definiciones, tiene por objetivo promover espacios de diálogo profesional y reflexivo entre los docentes, en donde se definan prácticas concretas que promuevan las altas expectativas en los estudiantes. En esta fase participa tanto la comunidad docente como el Cuerpo Directivo Docente, sin embargo, estos últimos son los responsables de la ejecución de las acciones planificadas a través de la representación de los directores pedagógicos de cada sede. En cuanto a los plazos de ejecución, se espera que esta etapa se lleve a cabo entre los meses de octubre y noviembre del 2022.

Para lograr el objetivo propuesto, se espera la realización de dos a cuatro jornadas reflexivas con los docentes (el número total dependerá de cómo avance la reflexión). En estos espacios, se pretende definir prácticas pedagógicas que promuevan las altas expectativas para ser incorporadas en el Plan de promoción de una cultura de altas expectativas. Asimismo, estas instancias buscan generar un lenguaje común entre los docentes y directivos para que comprendan lo mismo por diversos conceptos, tales como: altas expectativas y clases desafiantes. Adicionalmente, estas jornadas serán el espacio

para definir como comunidad cómo se monitoreará y evaluará el impacto del plan en la cultura escolar. A partir de lo mismo, se esperaría que en estas jornadas elaboren criterios de logro en torno a las prácticas que establezcan como parte del plan para saber si estas están siendo exitosas o si deben ser modificadas.

Respecto a la etapa 2, documentación del plan, tiene por objetivo redactar el Plan de promoción de una cultura de altas expectativas en un documento único para ser difundido en la comunidad docente. En esta fase, solo participa el Cuerpo Directivo Docente del establecimiento, siendo también los responsables de la ejecución de esta etapa. En cuanto a los plazos de ejecución, se espera que este proceso se lleve a cabo desde fines de noviembre a diciembre del 2022.

Para cumplir el objetivo, se espera que el Cuerpo Directivo Docente sistematice la información levantada en las jornadas de reflexión docente en un documento digital. Para esto, deberán definir un formato y la estructura que seguirán para redactar el plan, incorporando las acciones propuestas por los docentes en la etapa anterior. Al momento de diseñar el formato del documento es esencial que consideren que este debe ser auto explicativo, ya que está pensado para que los docentes lo empleen de forma autónoma cada vez que lo necesiten.

Una vez que el documento esté redactado, se espera que inicie una fase de revisión y retroalimentación ante una pequeña muestra compuesta por integrantes del equipo directivo y de la comunidad docente. Si estos aprueban el documento, este será enviado al sostenedor para su revisión y aprobación final. Si consideran que el documento puede ser mejorado, el Cuerpo Directivo Docente deberá incorporar la retroalimentación brindada, siempre y cuando los comentarios sean pertinentes y respondan al problema siendo abordado. Por último, si el sostenedor valida y aprueba el Plan de promoción de una cultura de altas expectativas, este será difundido entre todos los docentes para que comiencen a interiorizar las nuevas prácticas sugeridas.

Finalmente, el objetivo de construir este plan en el último trimestre del año 2022 es comenzar el año académico 2023 con lineamientos claros en torno al fomento de una cultura de altas expectativas. Además, al comenzar a implementar el plan de promoción de una cultura de altas expectativas a inicios de año permitirá hacer un seguimiento de forma prolongada e ininterrumpida.

## V. Metodología para la Revisión Bibliográfica

Con el fin de indagar y profundizar en la pregunta de investigación “**¿Qué prácticas docentes fomentan una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa?**”, se realizó una revisión sistemática de literatura, secuenciada en diversos pasos.

Primero, se indagó en torno a bases de datos confiables para investigaciones académicas. El objetivo de esto era identificar y excluir a todas aquellas que no cuentan con el reconocimiento para estos fines. Para esto, se procedió a revisar la biblioteca digital de la Universidad del Desarrollo y las bases de datos contenidas en esta. A partir de esto, se definieron como bases de datos para esta investigación Jstor y Google académico. Según American Psychological Association ([APA], 2020) y Jstor (2022), ambos buscadores conectan la literatura académica con las personas, ya que, muchas veces, estos textos tienden a estar concentrados en bibliotecas. Asimismo, permiten que los autores lleguen a nuevas audiencias.

Segundo, se definieron las palabras clave para apoyar la búsqueda de literatura. Las palabras clave fueron: expectativas docentes, motivación escolar, mentalidad de crecimiento, y altas expectativas. Estas palabras fueron aplicadas en la búsqueda tanto en inglés como en español. Sin embargo, el proceso fue más exitoso al emplear los conceptos en inglés, por lo mismo, la bibliografía utilizada está principalmente en dicho idioma. Además, cabe mencionar que, luego de aplicar las palabras clave en los motores de búsqueda, se revisaron solo las tres primeras páginas de resultados para evitar la dispersión de la información.

Tercero, luego de aplicar las palabras clave en los buscadores, se filtró por tipos de fuentes. En esta ocasión, se revisaron revistas (Journals) y publicaciones académicas tanto de Chile como de otros países, predominando estas últimas publicaciones por sobre las otras. Cabe mencionar que un criterio de exclusión fue no incorporar textos que

busquen obtener grados académicos como las tesis de pregrado y posgrado con el fin de basar la investigación en fuentes comprobadas y validadas por diversos autores.

Cuarto, en relación a los criterios de inclusión para seleccionar la bibliografía, se determinó que los textos debían tener relación con el contexto educativo escolar. En otras palabras, se excluyeron los textos en donde aplicaban las palabras claves, sin embargo, no respondían a una realidad educativa o se basaban en la educación superior. Por ejemplo, se excluyó bibliografía que hacía referencia a las altas expectativas en deportes, e investigaciones en torno a carreras universitarias. Además, otros dos criterios de inclusión fueron que la bibliografía seleccionada debía haber sido citada en numerosas publicaciones como una forma de validar el texto y, además, la antigüedad de los textos no debía exceder los 20 años, utilizando bibliografía publicada desde el año 2002 en adelante (con excepción de cinco textos). Respecto al último criterio de inclusión, este consistió en que el abstract o resumen de los textos debía abordar la pregunta de investigación, es decir, presentara prácticas para fomentar las altas expectativas.

Quinto, al encontrar bibliografía acorde a la pregunta de investigación, se utilizó una planilla Excel para sistematizar la información. El fin de esta planilla era acceder de forma eficiente a la bibliografía y a sus hallazgos, evitando la duplicación de información. Por lo mismo, se diseñó una tabla con las siguientes columnas: bibliografía en formato APA, título, autor, año de publicación, base de datos, palabras clave utilizadas, nombre de la revista, resumen, y la URL estable.

Sexto, en relación al proceso de lectura, se definió una metodología que facilitaba el acceso a la información. Al leer los textos que cumplían con los criterios mencionados en los párrafos anteriores, se destacaron las ideas clave y/o citas textuales para, luego, registrarlas en la planilla Excel explicada en el punto anterior, específicamente, en la columna “resumen”. De esta forma, no hubo necesidad de releer los textos al momento de redactar los hallazgos. Adicionalmente, cuando los subtítulos de los hallazgos fueron definidos, se asignó un color a cada uno de estos en la planilla Excel, por lo que, se

procedió a pintar las filas de los resúmenes según el subtítulo al cual respondían. A través de este ejercicio visual, el proceso de redacción de los hallazgos se volvió más rápido, ya que categorizó las ideas clave por tema. Posteriormente, se procedió a revisar la sección “Referencias” de la literatura leída para conocer los textos y autores en que se basaban dichos escritos que también abordaban las altas expectativas. Esto permitió encontrar nueva bibliografía y autores pertinentes a la pregunta de investigación.

Considerando todo lo anterior, la revisión de literatura concluyó en el uso de 38 textos en la sección Hallazgos. Estos permitieron identificar tres prácticas que propician las altas expectativas: fomentar un clima de aula afectivo, desarrollar la mentalidad de crecimiento, y brindar oportunidades de aprendizaje desafiantes. Algunos de los autores citados en torno a dichas prácticas son: Christine Rubie-Davies, académica de la Universidad de Auckland, cuyas investigaciones y publicaciones se focalizan en las altas expectativas docentes (Routledge, s.f.), Carol Dweck, académica e investigadora. Sus principales reconocimientos y hallazgos se relacionan a la autopercepción y motivación escolar (Dweck, s.f.). Y, también, Doug Lemov, director de Uncommon Schools y que, además, dirige al equipo de Teach like a champion diseñando e implementando un programa de entramiento docente a través de estrategias que promueven altas expectativas (EdCentral Team, 2018). Respecto a otros autores que fueron citados, estos son académicos o expertos que se desenvuelven en el área de educación y, además, apoyan diversas de sus publicaciones con los tres autores mencionados con anterioridad o viceversa.

## VI. Hallazgos

Según el Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar (en adelante, MBDLE), los directores deben promover una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa (MINEDUC, 2015) aumentando exigencias, valorando los desafíos, el esfuerzo, los logros y los errores, y promoviendo espacios que permitan trabajar con los intereses del estudiantado (MINEDUC, 2014). Considerando lo anterior, se realizó la revisión bibliográfica en torno a la pregunta de investigación *¿Qué prácticas docentes fomentan una cultura de altas expectativas en la comunidad educativas?* Los hallazgos identificados se clasificaron en tres: Clima de aula afectivo, Mentalidad de Crecimiento, y Oportunidades de Aprendizaje Desafiantes como prácticas que fomentan una cultura de altas expectativas.

### **1. Promover Altas Expectativas a Través de un Clima de Aula Afectivo.**

Según Christine M. Rubie-Davies (2010), un clima de aula afectuoso se define como un ambiente en donde, generalmente, hay actitudes, frases y comportamientos positivos dirigidos hacia los estudiantes. Considerando esto, la relación entre expectativas docentes y el clima de aula deriva en que las primeras definen e influyen en cómo será el segundo (McKown y Weinstein, 2008, como se citó en Rubie-Davies, 2014a) y viceversa, es decir, el clima de aula también influye en las expectativas docentes (Anderson, 1982).

A continuación, tres estrategias que favorecen un clima de aula afectivo serán revisadas. Primero, cómo comunicar altas expectativas conductuales a los estudiantes. Segundo, cómo desarrollar un vínculo docente-estudiante que favorezca las altas expectativas. Y, tercero, cómo estructurar el trabajo de los estudiantes para propiciar las altas expectativas.

#### ***Comunicar Altas Expectativas Conductuales a los Estudiantes***

Día a día, los docentes enfrentan situaciones dentro del aula que generan un clima de bajas expectativas. Por ejemplo, un docente que dicta su clase observa que un estudiante conversa con el compañero sentado detrás de él. Por lo mismo, el docente

detiene su clase para pedirle al estudiante que deje de conversar y que se enfoque en la clase. Ante esto, el estudiante responde al docente diciendo que no estaba conversando, tomando una actitud a la defensiva. Al escuchar al estudiante el docente le responde nuevamente, y comienza a pensar que ese estudiante solo genera problemas. Sus expectativas en él disminuyeron. Según Lemov (2015), a través de técnicas instruccionales un docente puede enfrentar situaciones como la mencionada de forma positiva, siendo algo fundamental para mantener las altas expectativas (Rubie-Davies, 2014a). Esto se describe a continuación de forma secuenciada:

**Intervención No Verbal.** El docente, a través de un gesto, pide a los estudiantes que sigan una instrucción, no interrumpiendo la enseñanza. En el ejemplo, el docente podría gestualizar con su mano la señal de silencio al estudiante que está conversando.

**Corrección Grupal Positiva.** El docente recuerda al curso qué es lo que debería estar ocurriendo en la sala de clases con un enfoque positivo, pues describe la solución. En el ejemplo, el docente podría decir *recuerden que estamos mirando hacia adelante y escuchando lo que dice el docente.*

**Corrección Individual Anónima.** El docente menciona que aún faltan personas que sigan su instrucción, describiendo nuevamente la solución y evitando señalar a un estudiante, pues se espera que estos se sumen al resto de sus compañeros de forma autónoma. Respecto al ejemplo, el docente podría decir *Aún me falta que algunos estudiantes miren hacia adelante para saber que me están escuchando.*

**Corrección Individual Privada.** Como última instancia, el docente se dirige al estudiante que no está siguiendo la instrucción, manteniendo la privacidad correspondiente, explicitándole porqué es importante que siga dicha instrucción en relación a su aprendizaje.

Debido a que el desafío es enfrentado con altas expectativas, los estudiantes evitan considerar la corrección del docente como algo punitivo sino que lo ven como una oportunidad de mejorar su comportamiento, lo que impacta en la motivación y, por lo mismo, en el logro académico (Noddings, 1992, como se citó en Rubie-Davies, 2014a).

### ***Desarrollar el Vínculo Docente-Estudiantes***

Según Rubie-Davies, Peterson et al. (2015), el vínculo docente-estudiantes es fundamental debido a que este influye en las expectativas que los estudiantes tienen de sí mismos. Más aún, la investigación denominada “Visible Learning”, un meta-análisis realizado en los últimos 25 años, ha analizado el impacto de esta variable en el aprendizaje de los estudiantes. De acuerdo a dicha investigación, la variable “vínculo docente-estudiante” propicia y acelera el aprendizaje de los estudiantes (Hattie, 2021). Asimismo, cuando los docentes y estudiantes expresan preocupación por el otro, se crea un clima de aula motivador y comprometido (Fredricks et al., 2004; Lee et al., 1993; Lee y Smith, 1999, como se citó en Rutledge et al., 2015). A continuación, se detallan algunas estrategias que favorecen el vínculo docente-estudiantes y, con esto, un clima de aula afectivo.

**Conocer al Estudiantado.** Para generar un vínculo, es necesario mostrar un interés genuino respecto a querer conocer a los estudiantes. Esto implica saber sus nombres, indagar en sus necesidades, preguntarles cómo estuvo su fin de semana, conocer sus aspiraciones, antecedentes académicos, familiares y culturales, entre otras cosas (Rutledge y Cannata, 2016).

**Aplicar Umbral.** Técnica nombrada por Lemov (2015), en donde manifiesta que la primera impresión cuenta. Según este autor, la técnica consiste en que los docentes se ubiquen estratégicamente en el umbral de la puerta de la sala de clases para recibir a sus estudiantes. El propósito de esto es gestionar una interacción inicial entre el docente y sus estudiantes a través del saludo, el que se espera incluya un gesto como estrechar las manos. Esto permitirá que el docente le recuerde a sus estudiantes que estarán con él, ajustará las expectativas de sus estudiantes mencionando qué espera de ellos y, por último, podrá expresar qué siente hacia sus estudiantes. Se espera que esto sea un momento cordial y cálido pues tanto docente como estudiantes se miran a los ojos y se ofrecen un saludo respetuoso. Algunas de las frases que los docentes pueden mencionar al aplicar umbral son las siguientes: *¡Karen, me gustaron mucho las intervenciones que hiciste en la clase*

*anterior!*, Cristian, muchas gracias por haber ayudado a tu compañera con su tarea, entre otras cosas. Comentarios como estos permitirán que los docentes conecten con sus estudiantes.

### ***Estructurar el Trabajo de los Estudiantes a través de las Altas Expectativas***

La investigación refleja que los docentes estructuran de dos formas a sus estudiantes: una que promueve las bajas expectativas y, otra, las altas expectativas. Estas se detallan a continuación:

**Conformación de Grupos Homogéneos Según Habilidades.** Según diversos autores (Brophy, 1982; Jones y Gerig, 1994; Hacker et al., 1992; Marcon, 1992; Timperley et al., 2002, como se citó en Rubie-Davies, 2014a), un docente con bajas expectativas en sus estudiantes promueve el trabajo grupal según nivel de habilidades. Aquellos estudiantes identificados como los mejores de la clase conforman un grupo, mientras que los estudiantes descendidos están separados en otro. Para potenciar al grupo de los mejores de la clase, el docente los desafía con actividades adicionales, cuya complejidad va en aumento, quienes deben responder a dicho nivel si quieren mantenerse en ese grupo, pues son constantemente amenazados con ser removidos a un grupo de menor nivel, generando una competencia entre los mismos estudiantes. En cuanto a los estudiantes descendidos, el docente quiere evitar la frustración de estos, por lo tanto, no asigna las mismas tareas que al otro grupo puesto que son muy difíciles para ellos, por lo mismo, diseña actividades de repetición y de bajo nivel cognitivo. Más aún, su foco principal está en corregir las conductas de los estudiantes a través de acciones punitivas, del control constante y de los diversos llamados de atención. Las razones detrás de estas prácticas diferenciadas son que, primero, permiten que los estudiantes más avanzados puedan continuar con su aprendizaje, sin tener que esperar a los que presentan dificultades académicas (Hornby et al., 2011, como se citó en Rubie-Davies, 2014a) y, segundo, favorecen el desarrollo del autoestima, especialmente en aquellos estudiantes descendidos, pues estos no se ven eclipsados por otros con mejor logro académico al trabajar con personas con un mismo nivel de logro (Good, 1987; Davenport, 1993; Slavin, 1990, como se citó en Jones y Gerig,

1994; Rubie-Davies, 2014a). Sin embargo, estas prácticas producen que los estudiantes sean encasillados y etiquetados (Rubie-Davies, 2014a), impactando negativamente, sobre todo, en aquellos categorizados en grupos de bajo logro. Estos estudiantes se ven a sí mismos como “lentos”, con menores capacidades e inteligencia que sus compañeros en los grupos de alto logro (Weinstein, 2002), lo que comprenden al recibir un currículo académico limitado y menos desafiante, el que se refleja en las pocas experiencias y desafíos de aprendizaje que les son ofrecidas (Hacker et al., 1992; Marcon, 1992; Timperley et al., 2002, como se citó en Rubie-Davies, 2014a).

**Conformación de Grupos Heterogéneos.** Un docente que promueve altas expectativas, también estructura en grupos a sus estudiantes, sin embargo, lo hace considerando sus intereses y motivaciones (Good, 1987; Rubie-Davies, 2010, 2014a, 2014b). Este docente evita diferenciar según rendimiento académico, ofreciendo las mismas experiencias y oportunidades de aprendizaje, en donde el monitoreo y la retroalimentación constante juegan un rol fundamental. Asimismo, para promover el aprendizaje, el docente brinda autonomía a sus estudiantes, a través de escoger sus actividades e, incluso, sus lecturas, entre otras cosas. Debido a que están mezclados, no existe sentido de competencia, sino que de comunidad y cooperación: los estudiantes comparten, se enseñan los unos a los otros y, sobre todo, creen en sus capacidades (Rubie-Davies, 2010, 2014a). Adicionalmente, estos grupos son flexibles, pues cada cierto tiempo se rearmen para que todos tengan la oportunidad de trabajar con nuevos compañeros (Weinstein, 2002). Esto permite crear experiencias de aprendizaje equitativas y sin etiquetas o estigmatización de los estudiantes (McKown y Weinstein, 2008), generando un clima de aula afectivo y propicio para todos.

## **2. Desarrollar una Mentalidad de Crecimiento en la Comunidad Educativa**

La académica y psicóloga Carol Dweck ha investigado la autopercepción y cómo esta impacta en los logros. Junto con lo anterior, indagó en porqué las personas actuaban diferente ante el fracaso y los desafíos (Dweck, 2006). Como conclusión, identificó que uno de los factores que influía en esto era la mentalidad de las personas. Definió este

concepto como un conjunto de actitudes y creencias sobre las habilidades, como la inteligencia (Dweck, 2014; Robinson, 2017), identificando dos mentalidades. Por un lado, la Mentalidad de Crecimiento definida como la creencia de que las habilidades pueden ser desarrolladas a través del esfuerzo y buenas prácticas. Las personas con esta mentalidad aprenden de sus errores y son capaces de identificar sus fortalezas y aspectos de mejora. Por otro lado, también definió la Mentalidad Fija como la creencia de que las habilidades están talladas en piedra, es decir, por más que una persona lo intente, no puede desarrollarlas. Las personas con esta mentalidad evitan los riesgos y fracasos, pues estos demuestran incompetencia (Agencia de Calidad de la Educación, 2018; Claro y Ossandón, 2018; Dweck, 2006, 2014).

De acuerdo a dicha investigación, el tipo de mentalidad impacta en lo académico, específicamente en la motivación escolar y en la perseverancia que demuestran los estudiantes (Claro y Ossandón, 2018). Más aún, la evidencia dice que las expectativas y la mentalidad están directamente relacionadas. Por ejemplo, un docente con bajas expectativas tiende a potenciar una mentalidad fija en sus estudiantes, pues cree que hay cosas que sus estudiantes jamás van a aprender, mientras que uno con altas expectativas promueve una mentalidad de crecimiento, generando oportunidades para que sus estudiantes puedan practicar y mejorar en sus desafíos (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). Por lo mismo, se definirán 4 estrategias que permiten promover una Mentalidad de Crecimiento.

### ***Identificar la Mentalidad que Prevalece al Enseñar***

Primero que todo, es importante comprender que una persona no es 100% mentalidad de crecimiento ni 100% mentalidad fija, sino que es una mezcla de ambas mentalidades. Más aún, las mentalidades con las que enfrentan los desafíos no son estáticas, es decir, una persona con mentalidad fija, al aplicar estrategias, podría llegar a enfrentar el desafío con mentalidad de crecimiento (Dweck, 2006, 2014).

En el contexto escolar, para promover la mentalidad de crecimiento, los docentes deben identificar con qué mentalidad enfrentan el desafío de enseñar. Esto permite que

sean conscientes de su mentalidad fija y sobre qué la gatilla para poder transformarla a una de crecimiento (Agencia de Calidad de la Educación, 2018; Dweck, 2014). Por ejemplo, un docente conforma grupos según habilidades ya que no todos los estudiantes logran avanzar al mismo ritmo y, por lo mismo, ofrece experiencias de aprendizaje diferenciadas. Esta estrategia refleja una mentalidad fija ya que el docente no cree que sus estudiantes puedan participar de las mismas instancias de aprendizaje debido a sus ritmos de aprendizaje. Al identificar con qué mentalidad enfrenta el desafío de enseñar, este docente se vuelve consciente en torno al tipo de mentalidad que promueve en sus clases al usar la estrategia descrita. A raíz de esto, tiene la oportunidad de abordar su mentalidad fija y replantear una estrategia de enseñanza que promueva la mentalidad de crecimiento en sus clases (Liu Sun, 2018).

Finalmente, una vez los docentes identifican su mentalidad pueden promover el mismo ejercicio con sus estudiantes, padres y apoderados, ya sea en torno al proceso de aprendizaje como también con acciones cotidianas. El invitar a la comunidad a ser conscientes de su mentalidad es el primer paso para promover la mentalidad de crecimiento (Dweck, 2006).

### ***Enseñar Sobre la Plasticidad Cerebral***

Para promover una mentalidad de crecimiento, los estudiantes deben aprender cómo funciona el cerebro cuando aprende (Claro, 2017; Dweck, 2006; Robinson, 2018). Para esto, se explica a los estudiantes que el cerebro es como un músculo, si uno lo entrena, se vuelve más fuerte, pues las neuronas generan nuevas conexiones (Rattan et al., 2015; Yeager y Dweck, 2012). Más aún, esto puede ser abordado desde la neuro plasticidad, definida como la habilidad del cerebro de cambiar a lo largo de nuestra vida (Ng, 2018). A través de esto, los estudiantes comprenden que si aún no han aprendido algo, estudiando y esforzándose podrán hacerlo ya que su cerebro se está fortaleciendo (Claro, 2017).

### ***Fomentar una Cultura del Error***

Un elemento fundamental para desarrollar una Mentalidad de Crecimiento es validar el error. Para esto, los estudiantes comprenden que el error es parte del aprendizaje

y una oportunidad para mejorar, así como también, que este está permitido en la sala de clases (Agencia de Calidad de la Educación, 2018; Barnes y Fives, 2016; Claro, 2017; Dweck, 2006; Liu Sun, 2018; Rubie-Davies, 2010; Weinstein, 2002). Cuando el error ocurre, los docentes deben mantener el rigor de la clase o del ejercicio, desafiando continuamente a los estudiantes hasta que logren el aprendizaje esperado (Liu Sun, 2018). Al hacer esto, el mensaje transmitido es que el error no ocurre por falta de inteligencia sino que por falta de intentos.

A continuación, se explican cuatro estrategias que Lemov (2015) sugiere para abordar el error a través de las altas expectativas:

**Esperar el Error.** Comunicar que el error es natural en la clase y, cuando ocurre, es importante visibilizarlo y compartirlo para que aprendan de este. Para esto, cuando un docente plantee una pregunta es importante no pedir la *respuesta correcta* sino decir *¿quién tiene una respuesta?*, pues esto permite una diversidad de respuestas.

**Retener la Respuesta Esperada.** Consiste en detener la respuesta correcta. Cuando un docente tiene un abanico de respuestas a una misma pregunta, las analiza una a una con sus estudiantes para comprender cómo y por qué llegaron a dicha respuesta. Luego de dicho análisis, pueden aclarar la respuesta esperada. Esto resta énfasis a quien dijo la respuesta esperada y lo concentra en el proceso utilizado para llegar a dicha respuesta.

**Manejar Señales Reveladoras.** Los docentes deben manejar las señales enviadas a los estudiantes cuando estos responden de forma incorrecta o incompleta. Es importante evitar decir *mmm, si, tal vez...¿alguien tiene otra respuesta mejor?* o similar ya que, a través de esta oración, los estudiantes comprenden que la respuesta estaba incorrecta, desmotivándolos. Junto con esto, hay ciertas expresiones faciales que representan disconformidad o duda. Un docente debe ser consciente de estas para evitarlas al escuchar una respuesta errónea, pues esto también afecta la motivación del estudiante.

**Felicitar los Riesgos.** Felicitar a los estudiantes que se arriesgan a responder, más allá de si la respuesta era la esperada o no, destacando la participación y no el resultado.

Para esto, un docente puede decir: *Esta es una pregunta difícil, por lo que es normal que les cueste llegar a una respuesta, ¿quién tiene una respuesta para este desafío?, Muchas gracias a las manos valientes que quieren compartir sus respuestas.* Esto puede motivar a que otros participen ya que los docentes no están esperando la respuesta correcta sino que brindan la oportunidad para que cada uno comparta sus respuestas.

### ***Halagar Procesos y No Rasgos***

Muchos docentes dicen a sus estudiantes: *Te felicito, eres muy inteligente o Sabía que te iría bien en la prueba, naciste para el inglés.* Sin embargo, estas oraciones destacan un rasgo de los estudiantes (ser inteligente o buena para inglés), dando a entender que las características de las personas ayudaron a obtener dichos logros y no el proceso que hubo detrás, promoviendo una mentalidad fija (Agencia de Calidad de la Educación, 2018; Brougham y Kashubeck-West, 2017; Claro, 2017; Dweck, 2006, 2015). De acuerdo con Carol Dweck (2006) y Susana Claro (2017), los docentes que destacan los procesos en los que incurren los estudiantes son los que promueven una mentalidad de crecimiento. Por ejemplo, un docente con esta mentalidad podría decir: *Sabía que te iría bien en la prueba, pues participaste activamente de las clases e hiciste preguntas cada vez que tenías dudas.*

Al gestionar este cambio en el lenguaje, se da énfasis al esfuerzo brindado para lograr el objetivo. Los estudiantes comprenden que esforzándose y aplicando distintas estrategias pueden mejorar. Mientras que, al felicitar a un estudiante por un rasgo, como la inteligencia, si este falla en una evaluación, podría cambiar la percepción que tiene de sí mismo, es decir, creer que ya no es inteligente pues no obtuvo el resultado esperado.

Sin embargo, los docentes no deben halagar si el esfuerzo no conduce al aprendizaje. Por ejemplo, si un docente dice a un estudiante *Te felicito por intentarlo* pero ese intento no ayudó al estudiante a avanzar en su aprendizaje, el docente debería reemplazar esa oración por *el punto no es entenderlo todo ahora, sino que ir comprendiendo paso a paso. Veamos qué puedes intentar ahora* (Dweck, 2006, como se citó en Agencia de Calidad de la Educación, 2018).

Finalmente, algunas sugerencias de Doug Lemov (2015) para halagar a los estudiantes son: 1. variar la forma en que halagan a los estudiantes. Pueden hacerlo de forma privada, pública o escrita. 2. Alinear el halago al objetivo de la clase. 3. Diferenciar la felicitación y el reconocimiento. Si un estudiante realiza una acción esperada, por ejemplo, llegar a la hora a clases, solo hay que reconocerlo. Sin embargo, si un estudiante excede las expectativas del docente, se debe felicitar.

### **3. Brindar Oportunidades de Aprendizaje Desafiantes a los Estudiantes**

Una cultura de altas expectativas se promueve a través de las oportunidades y experiencias brindadas a los estudiantes para que demuestren los conocimientos y habilidades adquiridas en torno a su aprendizaje. Asimismo, los docentes presentan actividades desafiantes, promoviendo la autonomía de los estudiantes a través de la participación activa de estos en su aprendizaje (MINEDUC, 2021). Considerando lo anterior, se revisarán tres estrategias con foco en promover las altas expectativas a través de experiencias activas y desafiantes.

#### ***Desafiar a los Estudiantes a Partir de las Respuestas Entregadas***

De acuerdo a Rubie-Davies (2014a), incorporar preguntas abiertas en las clases es clave, pues brindan la oportunidad a los estudiantes de entregar diversas respuestas, promoviendo la reflexión y participación de estos. Sin embargo, una vez los estudiantes brindan una respuesta, ya sea la esperada, una incompleta o nula, los docentes no continúan desafiándolos, perdiendo una gran oportunidad para potenciar su aprendizaje. A partir de esto, Doug Lemov (2015) promueve dos técnicas instruccionales que abordan las respuestas de los estudiantes manteniendo las altas expectativas:

**Extiéndelo.** Cuando un estudiante responde una pregunta de la forma esperada es premiado con otra pregunta. Por ejemplo, se insta a preguntar: ¿Cómo lo supiste? ¿Qué evidencia tienes de ello? ¿De qué otra forma podrías haber llegado a esa respuesta? Así, se desafía al estudiante invitándolo a profundizar en su respuesta.

**Desglosar.** Cuando un estudiante responde de forma incompleta o nula, se aplica un desglosarlo. Es decir, se brinda un apoyo al estudiante para que responda de la forma esperada. Para esto, se pueden dar pequeñas pistas, un ejemplo, entregar contexto, eliminar opciones falsas, entre otros. Cabe mencionar que el apoyo al estudiante no debe interferir con su proceso cognitivo, es decir, no se debe dar la respuesta sino que el estudiante debe llegar a ella.

### ***Brindar Feedback que Responsabilice a los Estudiantes de su Aprendizaje***

En una sala de clases con altas expectativas, los docentes monitorean y retroalimentan de forma constante. Dicha retroalimentación se caracteriza por reforzar el aprendizaje (Rubie-Davies, 2014a, 2015) y por responsabilizar a los estudiantes en el proceso de corrección para mejorar sus trabajos, sus aprendizajes y logros adquiridos (Arnold, 1997). Para abordar esto, se sugieren dos estrategias:

**Rondas de Monitoreo Implícita.** Según Doug Lemov (2020), consiste en pedir a los estudiantes que revisen su tarea de forma autónoma comparándola con una respuesta ejemplar brindada por el docente, la que incluye el paso a paso en torno a la ejecución del problema. Con esto, los estudiantes serán los responsables de mejorar sus respuestas, a partir de los pasos propuestos por el docente, para que estén alineadas al ejemplar.

**Retroalimentación Indirecta.** De acuerdo a Lemov (2015), escribir es una de las habilidades más importantes que los estudiantes aprenderán en su vida académica, por lo mismo, la retroalimentación es fundamental en este proceso. Según Lee (2004, como se citó en Baleghizadeh y Dadashi, 2011), la retroalimentación indirecta consiste en que los docentes dibujen símbolos para retroalimentar las tareas de los estudiantes, sin entregar la respuesta correcta. Cada símbolo tiene un significado conocido por los estudiantes. Por ejemplo, si un docente dibuja una estrella significa que el estudiante debe revisar la puntuación. Considerando esto, los estudiantes identifican el error y mejoran su tarea a partir del feedback entregado. La evidencia refleja que este tipo de retroalimentación es más efectiva a largo plazo en comparación a la retroalimentación directa, en donde, de

forma explícita, le indican al estudiante qué es lo que tiene que mejorar (Lalande, 1982; Ferris, 2003; Chandler, 2003, como se citó en Baleghizadeh y Dadashi, 2011).

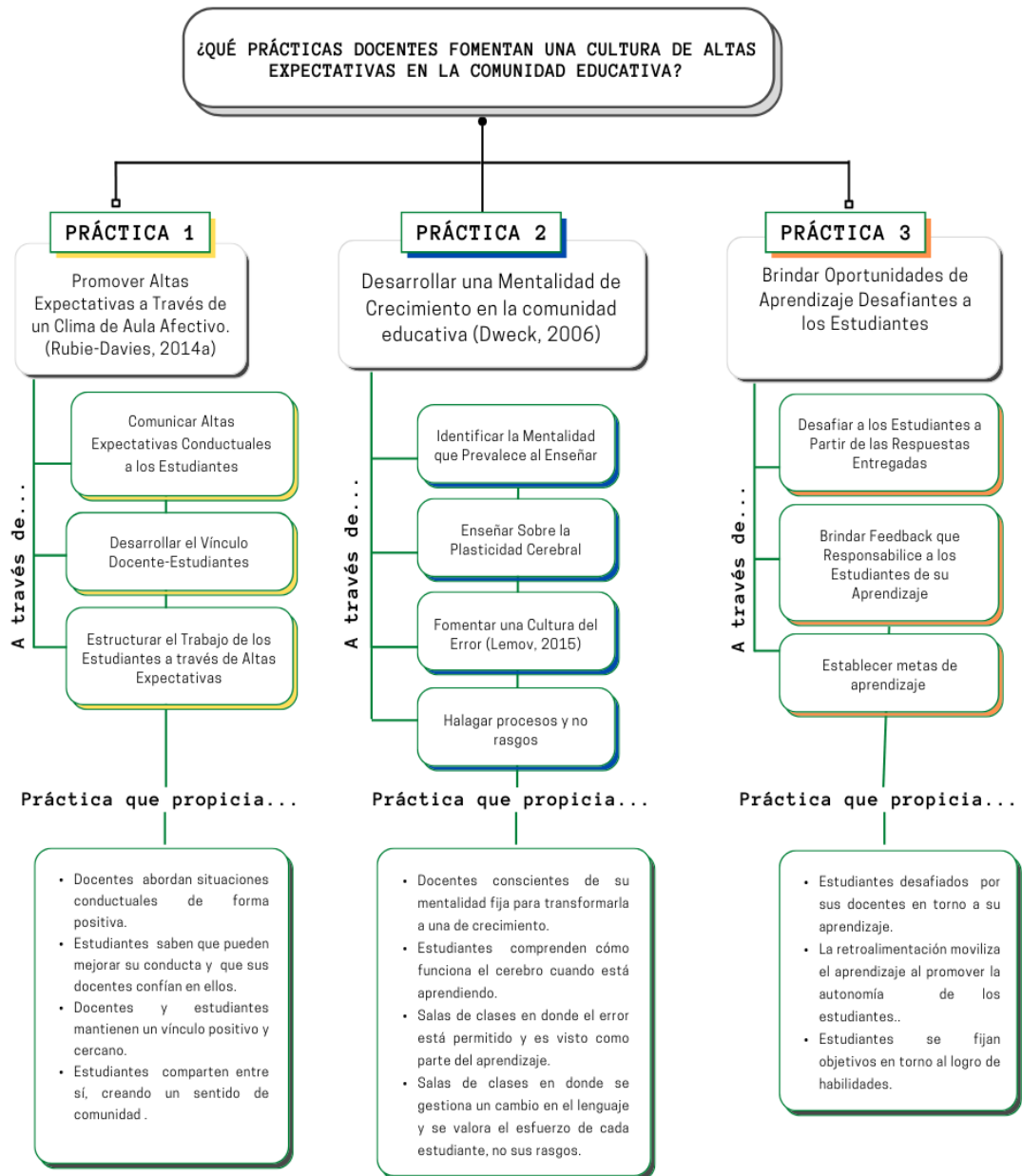
### ***Propiciar un Rol Activo de los Estudiantes en su Aprendizaje***

Según Good y Weinstein (1986, como se citó en Good, 1987), las experiencias de aprendizaje deben centrarse en los estudiantes, propiciando un rol activo de estos en su aprendizaje. Es importante comprometer a los estudiantes para que participen activamente de la clase, dominando habilidades y contenidos, y aplicando lo aprendido (Arnold, 1997). Según diversas investigaciones (Hattie y Timperley, 2007; Rubie-Davies, 2007, 2014a, 2014b; Rubie-Davies et al., 2007; Rubie-Davies, Peterson et al., 2015) establecer metas de aprendizaje brinda oportunidades y motiva a los estudiantes en su proceso como aprendices en una cultura de altas expectativas, estrategia descrita a continuación.

**Establecer Metas de Aprendizaje.** Consiste en que los estudiantes fijen metas individuales en torno a su aprendizaje, apoyados y guiados por los docentes, promoviendo la motivación intrínseca y la autonomía. A través de esta práctica, los estudiantes pueden medir y evaluar las acciones que ejecutan a partir de las metas planteadas y, sobre todo, ser conscientes de la diversidad de acciones que pueden ejecutar para lograr un mismo resultado (Rubie-Davies et al., 2007). Según Weinstein (2002, como se citó en Rubie-Davies, 2007), para propiciar las altas expectativas, es importante fomentar metas relacionadas al dominio de habilidades, ya que estas se focalizan en mejorar las competencias de cada estudiante a partir de su estadio inicial, invitando a los estudiantes a aprender del error. Por otro lado, sugiere evitar metas relacionadas al desempeño, ya que estas promueven la competencia entre los estudiantes, buscando que estos se superen entre sí en donde, además, consideran el error como un acto fallido del estudiante.

Por último, el rol de los docentes consiste en monitorear de forma periódica el progreso de las metas junto a los estudiantes, brindando retroalimentación que facilite que los estudiantes avancen hacia la siguiente meta (Rubie-Davies, 2014a).

## VII. Marco Conceptual Esquemático



## VIII. Conclusiones, Reflexión Profesional e Implicancias para la Práctica

En torno a la pregunta *¿Qué prácticas docentes fomentan una cultura de altas expectativas en la comunidad educativa?*, se identificaron tres prácticas a través de la investigación. Estas se sintetizarán a continuación.

Primero, generar un clima de aula afectivo propicio permitirá fomentar altas expectativas, siendo dos variables que dependen de la otra (Anderson, 1982; Rubie-Davies, 2014a). Para esto es necesario fomentar vínculos positivos entre docentes y estudiantes, tener altas expectativas conductuales, y estructurar a los estudiantes en grupos heterogéneos. Esta es una práctica fundamental, ya que el aprendizaje no ocurre solo en un ambiente académico sino que también en uno socioemocional (Rubie-Davies, 2010).

Segundo, según los hallazgos, una mentalidad de crecimiento promueve altas expectativas en el proceso de enseñanza – aprendizaje (Agencia de Calidad de la Educación, 2018). Esto debido a que actúa bajo la creencia de que todos pueden aprender y mejorar si practican y se esfuerzan, valorando el proceso por sobre los resultados (Dweck, 2006, 2014). Para esto, Dweck (2006, 2015) relevó la importancia de generar un cambio en el lenguaje, evitando tanto las etiquetas positivas como las negativas. Además, destacó que los docentes deben ser conscientes de su mentalidad fija en lo que refiere al proceso de enseñanza ya que, a través de esto, tienen la oportunidad de modificar las acciones que ejecutan para que, así, enfrenten el desafío de enseñar con mentalidad de crecimiento.

Tercero, brindar distintas oportunidades de aprendizaje desafiantes a los estudiantes promueve las altas expectativas (MINEDUC, 2021). Según Rubie-Davies (2007, 2014a), un docente que desafía a los estudiantes a través de un feedback que los responsabiliza de su aprendizaje, de preguntas abiertas que profundizan en las respuestas de los estudiantes, y a través del planteamiento de metas para medir el desarrollo de habilidades, promueve que los estudiantes se comprometan con su aprendizaje, siendo una característica de una sala con altas expectativas.

Asimismo, para la ejecución de las prácticas anteriores, el rol de los líderes educativos se concentra en que estos son los primeros responsables en propiciar que estas sean ejecutadas para promover las altas expectativas (MINEDUC, 2014, 2015).

Ahora, cabe analizar cómo los hallazgos se relacionan al problema identificado en el diagnóstico y al plan de innovación propuesto a partir del mismo.

Sobre el problema identificado, este consistía en una cultura de bajas expectativas en la institución en que se realizó el diagnóstico. Debido a esto, tanto el aprendizaje de los estudiantes como su trayectoria académica se veía impactada. A partir de esto, se definió como plan de innovación elaborar un Plan de promoción de una cultura de altas expectativas para la comunidad. El objetivo de este radicaba en plasmar distintas prácticas y lineamientos que propicien las altas expectativas en la comunidad educativa.

Al comparar los hallazgos con el plan de innovación, se observa una coincidencia entre estos. Según MINEDUC (2014, 2015), los líderes son los encargados de generar una cultura de altas expectativas. Consecuentemente, serían los responsables de diseñar el plan de promoción de una cultura de altas expectativas, tal como dicta el plan de innovación.

En relación a las prácticas identificadas como hallazgos, estas podrían ser incorporadas en el plan y/o propuestas por el equipo directivo a la comunidad docente para generar altas expectativas. Se esperaría que esto suceda en las jornadas reflexivas para docentes planificadas en el plan de innovación para generar lineamientos en torno a las altas expectativas, argumentando que estos hallazgos abordan las consecuencias que emergen del problema identificado. Más aún, en estas instancias, los docentes podrían aprender a implementar las prácticas identificadas en los hallazgos siguiendo los principios de la andragogía según Knowles (1984). Este declara la importancia de que los adultos sean parte de la planificación del proceso, que se considere la experiencia de estos, y que el foco esté en un problema que aborde una necesidad inmediata.

En cuanto al monitoreo y evaluación del plan para generar altas expectativas, los hallazgos no abordan esta área. Lo anterior se debe a que el foco de la revisión de la

literatura fue identificar prácticas concretas para generar las altas expectativas. Debido a esto, cómo monitorear y evaluar tanto el plan de innovación como las prácticas podrían ser objeto de otra investigación.

Cabe mencionar que, a pesar de que los hallazgos se alinean al plan de innovación y al problema identificado, este no se soluciona por completo. Esto se debe a que fomentar las altas expectativas corresponde a un trabajo a largo plazo, ya que promueve un cambio organizacional, en donde el plan para fomentar las altas expectativas responde a una etapa inicial. Más aún, otras acciones deberían ejecutarse paralelamente para complementar el plan ya que este por sí solo podría no impactar según lo esperado.

Por otro lado, el diseño del plan podría ser exitoso por una razón: es colaborativo. Este proceso invita a que no solo los directivos diseñen el plan sino que también participe la comunidad docente, decisión fundamental ya que serán los docentes quienes implementarían las prácticas. Según MINEDUC (2017), el efectuar procesos colaborativos impacta de forma individual y colectiva, generando un clima laboral positivo, diálogos profesionales de calidad, disminuye el aislamiento docente, entre otras cosas, razones que fundamentan la co-construcción del plan.

Considerando los hallazgos y el plan de innovación, se sugiere realizar un cambio al proyecto. Este consiste en incorporar una etapa 0 en el plan de innovación focalizada en formar al equipo directivo en torno a las altas expectativas antes de comenzar el diseño del plan con los docentes. En esta línea, el MBDLE sugiere que los líderes educativos modelen las prácticas que esperan que ejecuten los integrantes de la comunidad educativa. Por lo mismo, primero, deberían adquirir conocimientos en torno a la aplicación de las prácticas que fomentan las altas expectativas para que, posteriormente, acompañen a la comunidad docente al implementar las acciones (MINEDUC, 2015).

Adicionalmente, se identifican dos posibles obstáculos para implementar el plan. Por un lado, las creencias de los docentes ante el cambio. El plan de promoción de una cultura de altas expectativas busca movilizar las creencias de distintos actores de la comunidad educativa, cambiando y alineando las acciones que son ejecutadas en las salas

de clases. Sin embargo, cada vez que el cambio ocurre, existe una pérdida. Por lo mismo, podrían existir ciertas resistencias de los docentes ante un plan que define las prácticas que deberán ejecutar. Según Zimmermann (2000), las personas no aceptan los cambios si no visualizan el sentido tras este o si no observan una ganancia para sí mismos a través de algún reconocimiento, poder u otro beneficio. A partir de esto, este mismo autor menciona que las personas, en este caso, los docentes, podrían comenzar a cuestionar los cambios, lo que implicaría defender las prácticas que se buscan modificar.

Por otro lado, el contexto post pandemia se visualiza como otro obstáculo tanto en el diseño como en la implementación del plan para generar altas expectativas. Durante dos años, los establecimientos educativos se vieron forzados a adaptar su funcionamiento debido a los contagios por Covid 19. Por lo mismo, las clases se efectuaron de forma remota o híbrida, lo que limitó el contacto entre estudiantes, docentes y directivos. Durante el 2022, la presencialidad volvió a ser obligatoria, potenciando un conflicto: la violencia entre estudiantes. Se ha evidenciado que estos están desregulados emocionalmente, siendo una situación observada a nivel nacional (Editorial diario Concepción, 2022). Toda esta situación podría invisibilizar la importancia de promover las altas expectativas para mejorar los aprendizajes de los estudiantes y su trayectoria académica.

Algunas estrategias podrían ser implementadas para abordar los obstáculos identificados. En cuanto a las creencias de los docentes ante el cambio, según Zimmermann (2000), se sugiere crear un espacio favorable y estimulante para abordar dudas e inquietudes sobre el cambio. Además, sugiere apoyarse con líderes informales para promover una discusión que movilice el cambio. Dicho de otra forma, generar espacios de sensibilización con los docentes, en donde la reflexión pedagógica tenga un rol fundamental, permitiría disminuir las posibles resistencias que los cambios producen. En relación al segundo obstáculo, contexto actual post pandemia, es importante mencionar que no existen lineamientos sobre cómo resolver los problemas de violencia en los colegios. Más aún, este problema tiende a ser considerado como un reflejo de lo que se vive como sociedad (Editorial diario Concepción, 2022). A pesar de esto, una forma de

enfrentar este obstáculo sería recalcar la importancia de trabajar las habilidades socioemocionales y las altas expectativas, entendiendo que el abordaje de ambos aspectos impactará en el aprendizaje de los estudiantes y en el clima de aula.

Adicionalmente, se analizará el impacto del plan de innovación en el establecimiento en donde se realizó el diagnóstico si este se hubiera implementado. De haber diseñado el plan, primero, se definirían lineamientos respecto a las prácticas que podrían ser implementadas en las salas de clases para fomentar las altas expectativas. Por consiguiente, se esperaría una modificación de las prácticas docentes ya que incorporarían las propuestas en el plan. Además, debido a que existen lineamientos, se generaría un lenguaje común, en donde docentes y directivos entenderían lo mismo por conceptos como “clases desafiantes” y “altas expectativas”, entre otros. Por último, un elemento clave, cambiaría la forma en que ven al colegio respecto a su propósito inicial: una guardería. Promoviendo una cultura de altas expectativas, los distintos actores que componen la comunidad educativa podrían considerar el colegio como un espacio para aprender, entendiendo que este forma parte de la trayectoria de vida de los estudiantes, logrando abordar problemas clave previamente identificados en el diagnóstico.

Como resultado de la investigación, se analizará cómo esto impactó en quien desarrolló esta tesis. Para esto, se modificará la persona en que se escribe el relato.

El impacto de esta tesis se refleja en dos ámbitos profesionales: el ser docente y en mi rol como asesora educativa. En cuanto a mi rol como docente, me permitió comprender que para trabajar las altas expectativas no se necesitan grandes recursos, sino que solo debo intencionar ciertas acciones y/o lenguaje que permitan crear realidades. Estas pequeñas acciones pueden producir grandes cambios, sobre todo en cómo los estudiantes se perciben a sí mismos. También, los hallazgos me hicieron cuestionar algunas de las prácticas que implementaba cuando ejercía la docencia. Por ejemplo, promovía grupos homogéneos en algunas oportunidades considerando los diferentes ritmos de aprendizaje. Me di cuenta de que con esa práctica estuve promoviendo la competencia en vez del verdadero aprendizaje y la colaboración entre estudiantes.

En relación a mi rol como asesora educativa, la revisión de literatura me ayudó a complementar ciertos saberes. Por ser asesora, se espera que tenga conocimientos en el área de las altas expectativas, sin embargo, tuve la oportunidad de profundizar en lo que diversos autores piensan del tema y en cómo intencionar estas prácticas en contextos educativos para generar el cambio. A partir de esto, me siento desafiada en torno a cómo implementaré los conocimientos con los líderes escolares con los que trabajo, para que sus comunidades educativas también se vean beneficiadas por esta investigación.

No obstante, me surge un cuestionamiento. Sé que trabajar las altas expectativas es muy importante, sobre todo para la trayectoria académica y de vida de los estudiantes. Sin embargo, considerando el contexto actual post pandemia por Covid, en donde los estudiantes y los docentes están viviendo una nueva y más compleja normalidad, no tengo la certeza respecto a si el trabajo de las expectativas es lo más prioritario. Dicho de otra forma, uno de los obstáculos que visualizaba previamente también corresponde a una inquietud propia.

Respecto a qué mejoraría o cambiaría para que resulten los cambios, consideraría dos aspectos fundamentales. Primero, comenzar a vivir las altas expectativas desde el rol que estoy ejerciendo y, en algún minuto, desde el rol que ejerza en un establecimiento educativo. Segundo, mejorar la forma en que promuevo las altas expectativas con los directivos con los que trabajo, intencionando las prácticas identificadas.

Para finalizar, me entregaría tres recomendaciones como una gestora del proceso de cambio. Primero, recordar que el objetivo de esta investigación conlleva un trabajo de creencias, por lo tanto, los cambios serán lentos y a largo plazo. Más aún, el no ser consciente de esto podría causar frustración debido a la falta de inmediatez en torno a los cambios. Segundo, monitorear la implementación de las prácticas, levantando evidencia para tomar decisiones pertinentes y, así, lograr el impacto esperado. Por último, me recomendaría que la implementación del plan de innovación sea siempre un proceso colaborativo, ya que las altas expectativas son parte de la cultura escolar, sin olvidar que el hombre crea cultura y, también, es resultado de esta (Arendt, 1957).

## IX. Bibliografía

- Agencia de Calidad de la Educación. (2018). *La importancia de las creencias y emociones en el desarrollo personal y académico de los estudiantes*.
- American Psychological Association [APA]. (2020, mayo). *About APA*. American Psychological Association. <https://www.apa.org/about>.
- Anderson, C. S. (1982). The Search for School Climate: A Review of the Research. *Review of Educational Research*, 52(3), 368. <https://doi.org/10.2307/1170423>.
- Arendt, H. (1957). *Labor, trabajo y acción. Una conferencia*. <https://cristianorodriguesdotcom.files.wordpress.com/2013/05/arendt-labor.pdf>.
- Arnold, J. (1997). THIS WE BELIEVE AND NOW WE MUST ACT: High Expectations For All: Perspective and Practice. *Middle School Journal*, 28(3), 51–53. <http://www.jstor.org/stable/23024754>.
- Baleghizadeh, S. y Dadashi, M. (2011). The Effect of Direct and Indirect Corrective Feedback on Students' Spelling Errors. *Profile Issues in Teachers' Professional Development*. 13(1). 129-137.
- Barnes, N. y Fives, H. (2016). Creating a context for growth-focused assessment. *Middle School Journal*, 47(5), 30–37. <http://www.jstor.org/stable/44320345>.
- Brophy, J. E. (1982). How Teachers Influence What Is Taught and Learned in Classrooms. *The Elementary School Journal*, 83(1), 1–13. <http://www.jstor.org/stable/1001555>.
- Brougham, L. y Kashubeck-West, S. (2017). Impact of a Growth Mindset Intervention on Academic Performance of Students at Two Urban High Schools. *Professional School Counseling*, 21(1), 1–9. <https://www.jstor.org/stable/90023531>.
- Claro, S. (2017). *Tres ideas para aplicar una mentalidad de crecimiento* [Archivo de video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=mE34ZzX6jS0>.

- Claro, S. y Ossandón, T. (2018). *Neurociencia de la motivación escolar*.
- Dweck, C. (s. f.). *Carol Dweck*. Social Psychology Network. <https://dweck.socialpsychology.org/research>.
- Dweck, C. (2006). *Mindset: The New Psychology of Success*. Random House Publishing Group.
- Dweck, C. (2014). How Can You Develop a Growth Mindset About Teaching? *Educational Horizons*, 93(2), 15–15. <http://www.jstor.org/stable/24637292>.
- Dweck, C. (2015). *Carol Dweck Revisits the «Growth Mindset» (Opinion)*. Education Week. <https://www.edweek.org/leadership/opinion-carol-dweck-revisits-the-growth-mindset/2015/09>.
- EdCentral Team. (2018, 21 febrero). *A beginner's guide to Doug Lemov*. EdCentral. <https://edcentral.uk/edblog/beginner-guides/a-beginners-guide-to-professor-doug-lemov-1>.
- Editorial Diario Concepción. (21 de abril de 2022). *Regulación emocional y los problemas de convivencia escolar*. Diario Concepción. <https://www.diarioconcepcion.cl/editorial/2022/04/21/regulacion-emocional-y-los-problemas-de-convivencia-escolar.html>.
- Good, T. L. (1987). Two decades of research on teacher expectations: Findings and future directions. *Journal of Teacher Education*, 38(4), 32–47.
- Hattie, J. (2021). *Visible Learning - Influences*. Corwin - Visible Learning. <https://www.visiblelearningmetax.com/influences>.
- Hattie, J. y Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81–112. <http://www.jstor.org/stable/4624888>.

- Jones, M. G. y Gerig, T. M. (1994). Ability Grouping and Classroom Interactions. *The Journal of Classroom Interaction*, 29(2), 27–34. <http://www.jstor.org/stable/23870329>.
- JUNAEB. (2019, Diciembre). *Diagnóstico de la condición de vulnerabilidad en 5° básico*. Chile. <https://sistemaencuestas.junaeb.cl/encuestasjunaeb>.
- Jstor. (2022). *About Jstor*. Jstor. <https://about.jstor.org>.
- Knowles, M. S. (1984). *Andragogy in Action. Applying Modern Principles of Adult Education*. Jossey Bass.
- Lemov, D. (2015). *Teach like a champion 2.0: 62 techniques that put students on the path to college*.
- Lemov, D. (2020). *Teaching in the Online Classroom: Surviving and thriving in the New Normal*.
- Liu Sun, K. (2018). news & views: Beyond rhetoric: Authentically supporting a growth mindset. *Teaching Children Mathematics*, 24(5), 280–284. <https://doi.org/10.5951/teachilmath.24.5.0280>.
- McKown, C. y Weinstein, R. S. (2008). Teacher expectations, classroom context, and the achievement gap. *Journal of School Psychology*, 46(3), 235–261. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.001>.
- Ministerio de educación. (2008). *Marco para la Buena Enseñanza (7a ed.)*. Docente más. <https://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>.
- Ministerio de educación. (2014). *Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores*. [https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-207508\\_estandar.pdf](https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-207508_estandar.pdf).
- Ministerio de educación. (2015). *Marco para la Buena Dirección y el Liderazgo Escolar*. [https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE\\_2015.pdf](https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2016/04/MBDLE_2015.pdf).

- Ministerio de educación. (2017). *Colaboración y aprendizaje en red: Desafíos y oportunidades para nuestra comunidad educativa*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/562/MONO-478.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.
- Ministerio de educación. (2021). *Estándares de la profesión docente: Marco para la Buena Enseñanza*. <https://estandaresdocentes.mineduc.cl/wp-content/uploads/2021/08/MBE-2.pdf>.
- Ministerio de educación y UNICEF. (2004). *¿Quién dijo que no se puede?: escuelas efectivas en sectores de pobreza* (p. 10).
- Municipalidad de Lo Barnechea. (2016). *Avance de etapa de diagnóstico PLADECO. Diagnóstico 2016-2020*. [https://www.lobarnechea.cl/transparencia/02\\_ANEXO\\_%20Diagn%C3%B3stico%202016.pdf](https://www.lobarnechea.cl/transparencia/02_ANEXO_%20Diagn%C3%B3stico%202016.pdf).
- Ng, B. (2018). The Neuroscience of Growth Mindset and Intrinsic Motivation. *Brain Sciences*, 8(2), 20. MDPI AG. <http://dx.doi.org/10.3390/brainsci8020020>.
- Rattan, A., Savani, K., Chugh, D. y Dweck, C. S. (2015). Leveraging Mindsets to Promote Academic Achievement: Policy Recommendations. *Perspectives on Psychological Science*, 10(6), 721–726. <http://www.jstor.org/stable/44281942>.
- Robinson, C. (2017). Growth mindset in the classroom. *Science Scope*, 41(2), 18–21. <http://www.jstor.org/stable/26387192>.
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: teacher expectation and pupils' intellectual development* (p. 174). Holt, Rinehart y Winston. <https://www.gwern.net/docs/statistics/bias/1968-rosenthal-pygmalionintheclassroom.pdf>.

- Routledge. (s. f.). *Christine M. Rubie-Davies - Routledge & CRC Press Author Profile*.  
Routledge: Taylor & Francis Group. <https://www.routledge.com/authors/i11438-christine-m-rubie-davies>.
- Rubie-Davies, C. (2007). Classroom interactions: Exploring the practices of high- and low-expectation teachers. *The British journal of educational psychology*, 77, 289-306. <https://doi.org/10.1348/000709906X101601>.
- Rubie-Davies, C. (2010). Teacher expectations and perceptions of student attributes: Is there a relationship? *British Journal of Educational Psychology*, 80(1), 121-135.
- Rubie-Davies, C. (2014a). Becoming a high expectation teacher: Raising the bar. Routledge. <https://doi.or/10.4324/9781315761251>.
- Rubie-Davies, C. (2014b). Teacher instructional beliefs and the classroom climate: Connections and conundrums en H. Fives y M. G. Gill (Ed.), *International Handbook of Research on Teacher's Beliefs* (pp. 266-283). Routledge.
- Rubie-Davies, C., Hattie, J., Townsend, M. y Hamilton, R. (2007). Aiming High: Teachers and their students en V. N. Galwye (Ed.), *Progress in Educational Psychology Research* (pp. 65-91). Nova Publishers.
- Rubie-Davies, C. M., Peterson, E. R., Sibley, C. G. y Rosenthal, R. (2015). A teacher expectation intervention: Modelling the practices of high expectation teachers. *Contemporary Educational Psychology*, 40, 72–85. <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.03.003>.
- Rutledge, S. A. y Cannata, M. (2016). Identifying and understanding effective high school practices. *The Phi Delta Kappan*, 97(6), 60–64. <http://www.jstor.org/stable/24893263>.
- Rutledge, S. A., Cohen-Vogel, L., Osborne-Lampkin, L. y Roberts, R. L. (2015). Understanding Effective High Schools. *American Educational Research Journal*, 52(6), 1060–1092. <https://doi.org/10.3102/0002831215602328>.

- Weinstein, R. S. (2002). *Reaching Higher: The Power of Expectations in Schooling*. Harvard University Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv1m46gc6>.
- Yeager, D. S. y Dweck, C. (2012) Mindsets That Promote Resilience: When Students Believe That Personal Characteristics Can Be Developed, *Educational Psychologist*, 47:4, 302-314, <https://doi.org/10.1080/00461520.2012.722805>.
- Zimmermann, A. (2000). *Gestión del cambio organizacional: Caminos y herramientas* (2.<sup>a</sup> ed.). ABYA-YALA.